Nº 942

PUBLICACION OFICIAL DEL
CONSEJO NACIONAL
DE EDUCACION
1972



EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN

BUENOS AIRES
REPUBLICA ARGENTINA

SUMARIO:



CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION



Dr. LEONARDO H. SIMONE

TRADICION Y CAMBIO

LA HISTORIA DEL HOMBRE asumió, a lo largo del tiempo, perfiles y modos específicos; signos y espíritus diferentes; pero nunca renegó de sí misma. No existen rupturas en el devenir humano. Acontecimientos decisivos, que señalan una época con características peculiares, se gestaron en tiempos precedentes; y representan la continuidad del inquieto e insaciable espíritu humano, en su búsqueda de realización total. Nada se renueva en la vida, que no sea lo que se recibió; y nada se recibe sin la intención de renovarlo, conforme al sabio proverbio latino: **"Nihil innovetur nisi tradetur"**, que encuentra su natural complemento: **"Nihil tradetur nisi innovetur"**.

Ubicarnos en nuestro **aquí** y **ahora,** significa asumir, con equilibrio y realismo, las aspiraciones y expectativas de nuestros contemporáneos por una parte; y, por la otra, el peso y la riqueza de la tradición. Interpretar ambas realidades con lucidez y sentido común, nos permitirá brindar el mejor servicio para la plena realización de todos los hombres, sin renegar de la historia y de los valores que recibimos de ella.

En esta perspectiva de tradición y cambio; de innovación en la línea y el espíritu de los bienes trasmitidos, se sitúa el pensamiento y la actividad ejercidos por el Consejo Nacional de Educación. Esta conducta fue asumida con plena conciencia de lo que significa para la educación de un pueblo que espera el futuro con la seguridad de cumplir con ideales de grandeza proyectados desde los orígenes de la nacionalidad. La etapa emprendida, está avalada por la prioridad que el Gobierno Nacional reconoce a la educación, y la seguridad de que ésta constituye la mejor inversión para lograr el rendimiento social esperado. Esta realidad se vislumbró ya a través de la clarividencia del gran maestro sanjuanino, en su **"Educación Popular": "el poder, la riqueza y la fuerza de una Nación, dependen de la capacidad industrial, moral e intelectual de los individuos que la componen; y la educación pública, no debe tener otro fin**

que el aumentar estas fuerzas de producción, de acción y de dirección, aumentando cada vez más el número de individuos que las posean".

A partir de los lineamientos de política educativa establecidos por el Gobierno Nacional, y asumidos por su real dimensión, el Consejo Nacional de Educación se fijó un plan que contempla las realizaciones más ambiciosas, para cuya concreción se convocó el concurso efectivo y entusiasta de los docentes, las familias, las fuerzas vivas y la comunidad entera, con el claro convencimiento de que no podrá tenerse la omnivisión del panorama educativo, sin la plena participación de los interesados. Gradualmente, para consolidar lo emprendido, el Consejo cristaliza las atribuciones y deberes que le fija la Ley 19.161, con el propósito de:

—asegurar la igualdad de posibilidades de acceso a la educación;

—obtener una efectiva descentralización administrativa y operativa hacia la unidad escuela;

—lograr una activa participación de la comunidad en la administración escolar, a nivel de la unidad escuela;

—lograr una adecuada coordinación de las actividades y programas de enseñanza nacional, provincial, municipal y privada;

—promover la creación de establecimientos de educación pre-elementales, destinados especialmente a la población de menores recursos económicos;

—obtener un adecuado nivel de capacitación, perfeccionamiento y actualización del personal docente;

—elevar el rendimiento educativo, disminuyendo las tasas de deserción y repitiencia;

—lograr una adecuada articulación con la Escuela Media, a través de la elevación del rendimiento cualitativo de la escuela primaria;

—elevar las tasas de retención de la escuela, incluyendo en la misma servicios personales para el alumno: Centros de Orientación Psicopedagógica; grados de enseñanza individualizada, etc.;

—elevar el índice de retención del niño en la escuela, en las zonas de menor densidad demográfica.

Múltiples y variadas realizaciones, actualizan constantemente el espíritu y la letra de la ley, y aún cuando quede mucho por hacer, el Consejo cree interpretar las reales necesidades del momento, y marchar por el sendero de las grandes aspiraciones nacionales.

Tradición y cambio, en la educación, es la tarea que el Consejo se fijó como norma de su acción. Esta nueva edición de **"El Monitor de la Educación Común"**, confirma esta realidad. Hoy lo ponemos en manos de los docentes y la opinión pública argentina. **"Como decíamos ayer. . ."**, renovado ahora, sin rupturas con el pasado. Con ánimo de servir a la docencia; interpretar fielmente sus expectativas de cambio, y sus anhelos de modernización educativa. Los esfuerzos realizados, sirvan de homenaje a quienes le dieron vida, nombre y larga fama en el país y en el extranjero.

Dr. LEONARDO H. SIMONE
Presidente

Prof. ANTONIO F. SALONIA



CAMBIO EDUCATIVO Y DESARROLLO NACIONAL

En múltiples esferas de la actividad humana ha surgido la conciencia nítida y definitiva de que todo un sistema de vida, con sus creencias, ideales y valores, ha dejado de tener vigencia. Si bien el proceso no se vive en todos los sectores con la misma intensidad, tiende inexorablemente a abarcar el escenario humano completo, sin dejar campo de la actividad individual y colectiva que quede al margen de las rápidas transformaciones sociales. El ritmo acelerado de la historia se torna patrimonio común e ingrediente insoslayable en la vida del hombre actual.

Los descubrimientos científicos, el avance tecnológico, el crecimiento económico, la demanda social de innovación y de justicia distributiva, consecuentemente, la industrialización, la urbanización y las expectativas populares de bienestar se constituyen en las notas salientes del cambio. Todos estos fenómenos han sepultado definitivamente el equilibrio de la sociedad tradicional y han lanzado a los hombres a la búsqueda de un nuevo estilo de vida y de nuevas formas de relación social.

HORA DE DECISIONES

Los dilemas y las opciones que se presentan en la actualidad son categóricos, ineludibles e impostergables. El conjunto del género humano y el destino concreto de los pueblos están pendientes de las decisiones que se adopten frente a la antinomia de las formas y las respuestas insuficientes de la sociedad tradicional, conservadora y estática, de los contenidos, las posibilidades y las expectativas de la nueva sociedad, fluída, eficiente y creadora. La sociedad tradicional transitó su propia historia dentro de esquemas rígidos, con instituciones monolíticas, aristocráticas y oligárquicas; enseñoreó el privilegio y contuvo la injusticia para los más, el analfabetismo y la miseria, y frente a ella la nueva sociedad adviene para vindicar los derechos de la persona humana y para conquistar los bienes materiales y espirituales que sirvan a la plenitud del hombre y a la realización del destino de todos y de cada uno de los pueblos del mundo.

El pensamiento de Paulo VI, en la Populorum Progressio, nos proporciona el diagnóstico preciso y la terapéutica idónea frente a los conflictos contemporáneos.

La palabra pontificia nos muestra los extremos de dos mundos en pugna: el opulento y restringido mundo desarrollado y las enormes regiones del subdesarrollo. En este plano se dan nuestros problemas, y desde este ángulo debemos enfocar y desarrollar el análisis de los diversos aspectos que hacen a la totalidad de la vida nacional. No existen pro-

blemas sociales, culturales y educativos aislados que puedan explicarse en sus causas más profundas y en sus proyecciones al margen del contexto estructural del que forman parte.

De aquí que cuando nosotros asumimos el *tema educativo*, lo hacemos considerándolo parte viva y dinámica del *tema nacional*, enlazado íntima e inseparablemente en la realidad socio-económica, en la historia completa que nos viene desde los orígenes de la nacionalidad y en la dimensión y perspectiva de la Argentina que queremos ser: decididos por el cambio necesario de las estructuras tradicionales y comprometidos definitivamente en la ardua tarea del desarrollo y la integración del país.

LA EDUCACION, FACTOR Y CONSECUENCIA DEL DESARROLLO

Queda claro que el cambio no se reclama sólo para la educación. Se lo comprende y se lo asume como transformación total de las estructuras nacionales. Porque *la crisis de la educación es un signo y una parcela de la crisis nacional*, y en consecuencia, la solución de fondo del problema educativo está engarzada con la respuesta revolucionaria —en cuanto cambio de estructuras— que el país dé a sus problemas económicos, sociales y políticos. De aquí que, al margen de este esquema totalizador, sólo pueden alcanzarse avances pedagógicos —no por ello menos necesarios, ni indefinidamente postergables— que implicarán, sin duda, una actualización del curriculum, nuevos contenidos, metodologías más eficientes, tal vez otros recursos tecnológicos aptos, pero siempre limitados porque, en última instancia, la "revolución pedagógica" será plena y operante cuando forme parte de la "revolución política de la educación", en el marco de transformaciones fundamentales, con prioridades referidas a obras de infraestructura (energía, siderurgia, transporte, comunicaciones, etc.), a soluciones sociales para satisfacción de necesidades perentorias (salarios suficientes, capacidad económica para responder a la mayor expectativa de consumo, vivienda, etc), al estímulo y la difusión de expresiones culturales propias —de toda la geografía humana del país— y a la reconquista de la confianza nacional, del orgullo de ser lo que somos y de estar aquí, para protagonizar "un destino de grandeza", que no es frase demagógica ni apelación a la utopía. Dentro de este marco tiene sentido y contenido el cambio pedagógico; fuera de él, o sin él, representa una buena intención sectorial que, en la hipótesis de sus mejores logros, apenas se irá un poco más allá de la epidermis de la cuestión de fondo. Por otra parte, los objetivos más ambiciosos de una "revolución" en el campo educativo que contenga la voluntad de expandir la educación para todos, de asegurar la real igualdad de oportunidades, y de formar y de capacitar a los más para las múltiples y diferenciadas tareas del desarrollo, implican más edificios escolares, mejor equipamiento, nueva tecnología didáctica, enorme movimiento docente en actividad de actualización y perfeccionamiento, becas y viajes de estudio, intercambio técnico-cultural, publicaciones, permanente investigación y experimentación pedagógica, utilización eficientes de los modernos medios de comunicación social, remuneraciones dignas, etc., para todo esto, y mucho más que escapa a la enunciación panorámica, el *aporte exógeno al sistema es decisivo*. Por cierto que con economía estancada y déficits presupuestarios crónicos y en aumento constante no pueden satisfacerse esas expectativas y esos requerimientos fundamentales. *Sólo una política categórica y audaz de desarrollo económico acelerado* puede dar los recursos para las transformaciones básicas y trascendentes de la educación nacional. Aquí es donde se ve, irrefutablemente, que la fórmula *educación para el desarrollo* no es más que mera fórmula si *el desarrollo*, con los bienes que crea y su clima de incentivos sociales, *no le pone el hombro a la educación*. En consecuencia, resulta claro que la educación es —o debe ser— *factor* de desarrollo, pero también es, en los hechos, *consecuencia* del desarrollo. Y no porque nos aferremos a una concepción economicista del proceso. Justamente queremos destacar el ingrediente social. Cuando la economía está en plena expansión, con múltiples fuentes de trabajo y con fábricas e industrias en todo el panorama nacional, con emulación y competencia profesional y tecnológica, con más expectativas sociales y humanas, aumentan los intereses educativo-culturales de la comunidad, las necesidades de adiestramiento permanente, los anhelos de superación y las motivaciones eficientes para el esfuerzo, y para los desafíos al talento, y es entonces que se presiona sobre el sistema educativo, desde el campo comunitario y por la propia dinámica del proceso, para exigirle más y mejores productos, en consonancia con los contenidos y el ritmo del crecimiento económico-social. Y la presión no se ejerce sólo sobre el sistema formal de la enseñanza, sino que cuando no encuentra en él respuesta puntual, ágil y eficiente en relación a sus siempre renovados requerimientos formativo-tecnológicos, apela espontáneamente a formas, a técnicas y a canales no convocados hasta hoy por "la educación escolar", por la "institución formal", por la "profesión de la enseñanza", pero que resultan imprescindibles, configurando una suerte de parasistema, o sistema no formal, cada día más importante y más

amplio en todo el mundo. En síntesis: *la dinámica del desarrollo requiere de la educación un dinamismo consecuente,* que viva en vigilia.

LA IMPRESCINDIBLE PARTICIPACION DE TODOS

Si bien el cambio es necesario, no debe abandonarse a la espontaneidad, a la inspiración o a la hipotética genialidad de unos pocos. En los más altos niveles de la decisión política y de la programación técnica la tarea debe asumirse con prudencia y tacto, con espíritu y métodos democráticos, y esencialmente, con auténtica humildad intelectual, al margen de esquemas dogmáticos y con la honesta convicción de que el mayor aporte de ideas y de puntos de vista enriquece y perfecciona las determinaciones originales y contribuye a asegurar el consenso comunitario. Porque en este campo, como en cualquier otro referido a los problemas básicos del país, es imprescindible la participación de todos, la contribución inteligente de los diversos sectores activos de la vida nacional y la superación de la sospecha de que un hipotético grupo tecnocrático pretenda imponer *una* determinada solución a determinados problemas del país. Y en nuestro campo, no sólo los docentes deben ser protagonistas del cambio. Ellos tienen un papel fundamental y no pueden ser convidados de piedra en el proceso. Ya han demostrado, reiteradamente, talento profesional y aptitud para las transformaciones necesarias: su participación en todas las etapas de las innovaciones y las creaciones es insoslayable y útil. Pero, además, el país en su conjunto debe opinar y orientar el sentido de las nuevas realizaciones educativas. En este campo debemos decir algo semejante a lo que Clemenceau afirmó respecto a la guerra: que es una empresa tan grande y grave como para que no pueda ser responsabilidad exclusiva y excluyente de los militares. La educación de hoy convoca a la comunidad entera; a los economistas, a los sociólogos, a los empresarios, a los dirigentes sindicales, a los políticos, a las comunidades religiosas, a los propios estudiantes. Todos deben aportar sus expectativas y su sentido del proceso histórico para que el sistema escolar y lo que está fuera de él —pero que también es educación— respondan con solvencia a los actuales y a los futuros requerimientos. En pocas palabras: el país activo es —debe ser— determinante del cambio educativo.

Por otra parte, en países como el nuestro —y no son tan distintas las condiciones en los demás países de Occidente— determinadas clases sociales son resistentes al cambio en este campo. La perplejidad frente al presente y las atemorizantes incógnitas del futuro las llevan a aferrarse a las estructuras tradicionales —más que ninguna a la escolar— como si fuera un recurso —tal vez el único recurso— para mantener la continuidad, e incluso la seguridad social y personal. Esos vastos grupos sociales son conservadores respecto al sistema escolar, desconfían de las transformaciones y se aferran al pasado. En la opción prefieren las fórmulas probadas. De aquí que las políticas audaces de renovación y cambio sean tenazmente rechazadas.

MODERNIZACION EN TODOS LOS NIVELES Y EN LA INFRAESTRUCTURA

La revolución educativa, para que sea real y operante, debe abarcar la totalidad del sistema, con proyecciones dinámicas y transformadoras en el parasistema social.

Las urgencias de modernización y funcionalidad de las ofertas educativas no se satisfacen con respuestas parciales y exclusivas. Para nosotros no es concebible que escuela y Universidad se asuman con mentalidad y enfoques profesionales excluyentes, ubicadas en torres de marfil, con hipotéticos fines atemporales y ahistóricos propios, asépticas frente al contorno de realidades y de expectativas de la comunidad en la que actúan y desarrollan su cometido. Escuela y Universidad son, o deben ser, expresión concreta, dinámica y creadora de la sociedad a la que deben servir.

Creo que en este plano de consideraciones se dan necesidades impostergables que reclaman de la sensibilidad pública una puesta al día inmediata para que la Universidad logre ser perentoriamente un instrumento válido y eficiente del desarrollo nacional, en el que la comunidad universitaria, con real participación de profesores y estudiantes, asuma la problemática del país y desde la docencia, la investigación y los estudios sistemáticos se contribuya al cambio de estructuras económico-sociales y políticas del país, y por esta vía se afirme una realidad nacional independiente. Para esto será necesario modificar la ley universitaria vigente, sin que esto implique la ingenuidad de creer que las realidades se modifican con el cambio de las leyes.

Semejantes consideraciones debemos hacer también respecto a otros aspectos del problema educativo. No es posible postergar más, tampoco, la solución al grave déficit de la edificación escolar, que no se supera por cierto con la atribución de partidas especiales en un presupuesto anual. Importa elaborar y aprobar un plan decenal ambicioso que permita, en ese período, satisfacer la demanda edificia del sistema educativo en todas las regiones del país.

EDUCACION PERMANENTE

Fuera del aparato formal de la educación Argentina existe un amplio campo que todavía no ha sido asumido con imaginación y con espíritu de modernidad, adecuado a necesidades reales. Me refiero al sector casi virgen de la educación permanente, precariamente atendido hasta hoy por la llamada Educación de Adultos. Mientras otros países han avanzado a pasos gigantescos en este campo, nosotros continuamos aplicando fórmulas anacrónicas y obsoletas. Los avances más positivos surgen de la iniciativa privada, en el ámbito empresario, mientras los organismos oficiales transitan su itinerario burocrático con una lentitud descorazonante. Aquí, como en el caso de las universidades, con hechos debe hacerse la revolución.

Lo mismo podríamos afirmar respecto a la necesaria y urgente incorporación de la nueva tecnología en el quehacer pedagógico, porque justamente estos recursos serán auxiliares imprescindibles del maestro para responder a la educación de masas, en magnitud creciente.

El elenco de nuevos temas que deben incluirse en la modernización no se agota con esta enumeración suscinta. Sólo vale como brochazos de una realidad amplia, compleja y deficitaria. Queremos agregar una más, sin embargo: la que se refiere al status socio-profesional del docente y las condiciones económicas en que desarrolla su tarea y su vida. Entiendo que *la política docente forma parte de la política educativa* y, en consecuencia, la dignificación del magisterio, integralmente concebida, es una condición sine que non del proceso de renovación pedagógica.

DIEZ CHOCONES EN EDUCACION

El panorama descripto ha pretendido mostrar la modernización educativa interpretada y asumida en dimensión revolucionaria, y no sujeta a circunstancias políticas favorables o adversas. Pensamos que mientras el país construye un Chocón para el desarrollo de la Patagonia, nosotros necesitamos los correspondientes diez Chocones de la educación argentina, y no menos, porque otros países del subcontinente que integramos ya están en los diez Chocones para su propio desarrollo nacional. Y si las clases dirigentes se obstinan en no comprenderlo, de contrapelo a la madura comprensión popular, nos seguirán empujando a ser "convidados de piedra" frente a los grandes desafíos de la historia contemporánea.

Comprenderlo no significa asumir sólo el problema sectorial de la educación, sino integrarlo coherente y funcionalmente en los objetivos de una ambiciosa política de desarrollo nacional que produzca la riqueza y los bienes requeridos para la realización total del país. Como afirma Santo Tomás, es necesario la abundancia de bienes materiales que hagan posible el ejercicio de la virtud. "Tener más" para "Ser más" es condición esencial de existencia y crecimiento. En esta dimensión la educación, que hasta ahora habíamos asumido como factor de desarrollo, adviene también como un producto y una consecuencia del desarrollo. Es una ecuación de interdependencia e interrelación. En consecuencia, los problemas y las soluciones del sector educativo trascienden el ámbito pedagógico y el quehacer específico de sus profesionales para convertirse en tema de responsabilidad de la comunidad entera y en elemento decisivo del destino nacional.

JOSE HERNANDEZ Educador



FERMIN CHAVEZ

Hace una década o poco menos, al comentar un meduloso libro del hernandista Angel Héctor Azeves, señalábamos que la creciente bibliografía sobre el **Martín Fierro** y su autor se caracterizaba por la escasa novedad de su aporte y la ninguna originalidad de sus interpretaciones, si prescindimos de dos o tres obras fundamentales sobre el tema. Ahora, al aproximarnos a la celebración del primer centenario del Poema, debemos afirmar que la falencia señalada en 1963 ha venido a ser suplantada por valiosos trabajos e investigaciones que constituyen aportes novedosos sobre el poeta y su creación, en cuyo conocimiento recién estamos profundizando los argentinos.

Lo dicho vale en gran medida para justificar de entrada el título de esta noticia, que tiende a ilustrar sobre un aspecto muy poco conocido de la vida de José Hernández, este argentino nuevo, criollo de sangre hispana y gringa, que en su máxima obra reclamó que los hijos del país debían **tener casa, escuela, iglesia y derechos** (canto 33 de la Vuelta).

Comencemos por anotar que muchos pasajes de **El gaucho Martín Fierro** y de **La vuelta de Martín Fierro** ponen de manifiesto el espíritu docente de Hernández, hombre "de espada y de pluma" como lo llamó su hermano menor Rafael. Como ejemplos basten algunos versos entresacados del canto 32 de la Vuelta:

Yo nunca tuve otra escuela
Que una vida desgraciada...

Es mejor que aprender mucho
El aprender cosas güenas.

No aprovechan los trabajos
Si no han de enseñarnos nada...

En la barba de los pobres
Aprienden pa ser barberos.

Durante su estada en la ciudad de Corrientes, en 1867 y 68, el futuro poeta gaucho dictó clases de gramática en la Escuela de San Agustín, fundada por el famoso educador franciscano fray José de la Quintana, maestro pestalozziano. Cuando Hernández llegó a Corrientes era director de dicho estable-


LA VUELTA
DE
MARTIN FIERRO
POR
JOSÉ HERNANDEZ
PRIMERA EDICION, ADORNADA CON DIEZ LAMINAS
SE VENDE EN TODAS LAS LIBRERIAS DE BUENOS AIRES
Depósito central: LIBRERIA DEL PLATA, Calle Tacuarí, 17
1879

Portada de la "Vuelta de Martín Fierro". Lo representa con la cautiva que salvó de la furia del salvaje, cuando llegan a las primeras poblaciones.

cimiento educacional el ciudadano alemán y maestro don Francisco José Bude.

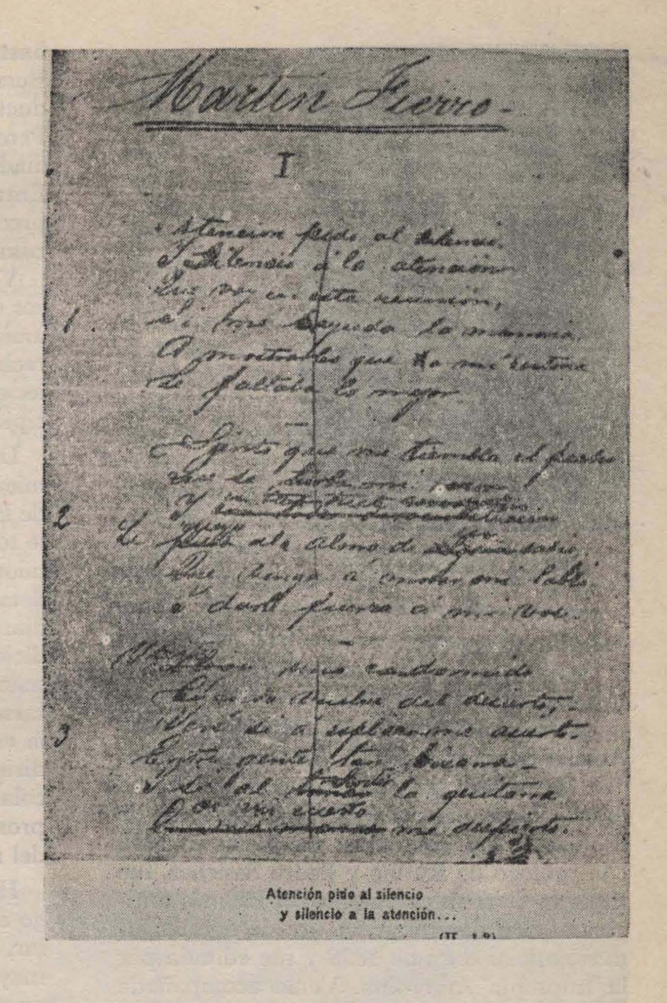
Más de un lector se preguntará si tenía José Hernández preparación suficiente para desenvolverse como maestro de gramática en el afamado colegio correntino, a lo que corresponde contestar que sí; y esto porque hoy sabemos de la formación escolar del periodista y guerrero bonaerense mucho más que hace diez años, cuando se repetía que era un iletrado y poco menos que un gaucho ignorante.

José Hernández estudió, a partir de 1840, con uno de los grandes maestros del Buenos Aires de esa época, el ilustre don Pedro Sánchez, hijo del afamado "maestro de la patria Rufino Sánchez, a quien ayudó en la labor escolar desde muy joven. Hacia 1844 el instituto educacional de Pedro Sánchez tomó el nombre de Liceo Argentino de San Telmo y tenía su sede en la calle Perú entre las de Estados Unidos y Carlos Calvo. Hernández concurría al mismo desde la quinta de su abuelo paterno José María Gregorio Hernández, situada en la entonces llamada Calle Larga y en las proximidades del Riachuelo.

Alli el chico se distinguió "por su percepción rápida y prodigiosa memoria", según testimonio de su protobiógrafo Rafael Hernández, su hermano.

Las clases comunes del Liceo Argentino

Así inició José Hernández "La vuelta de Martín Fierro". Todo el poema fue personalmente escrito por el autor.



Atención pido al silencio
y silencio a la atención...

eran dictadas por la mañana, entre las 8 y las 13. Pero los lunes, miércoles y viernes, había por la tarde cursos especiales. Así ocurrió durante el período escolar de 1845 en que José concurrió a clases de francés, geometría y geografía, como premio del maestro Sánchez a los alumnos "que por su capacidad y ejemplar conducta se han hecho acreedores a tal distinción", según reza un aviso de **La Gaceta Mercantil** donde el nombre del futuro poeta figura en un grupo de 22 beneficiados. La tarifa de la escuela de Pedro Sánchez era la siguiente: externos, 30 pesos; medio pupilos, 100; pupilos, 200.

Para el curso de 1845 el maestro Sánchez utilizó tres libros fundamentales: un compendio de Gramática Castellana, obra de su padre Rufino Sánchez; un curso de Aritmética, arreglada por don Pedro para uso de su establecimiento, y un Libro de Lecciones Político - Morales, recopiladas por su padre. Estos libros se han conservado y llegado hasta nosotros.

La obra **El amigo de la juventud. Gramática castellana compendiada por don Rufino Sánchez para uso de la escuela a su cargo,** edición de 1843, había incorporado por primera vez en el pais las ideas lingüísticas europeas, según las cuales las categorías gramaticales coinciden con las categorías de la razón y el lenguaje es sólo un reflejo del pensamiento, como ha señalado certeramente



JOSE HERNANDEZ

Amelia Sánchez Garrido. En este libro estudió Hernández gramática castellana y me parece oportuno consignar que se trata de la misma obra que, al ser reeditada en 1852 con prólogo de Rufino y Pedro Sánchez, fue titulada **Gramática Argentina.** La más antigua edición de esta gramática de que tengamos noticias data de 1828 y fue editada por la Imprenta Argentina. Venía acompañada de un programa de exámenes y nómina de alumnos examinados en el templo de la Merced en los días 23 y 24 de mayo. Lo consigna así Juan María Gutiérrez.

José Hernández dejó su aula de gramática en mayo de 1868 por razones de fuerza mayor. El gobierno federal correntino al que prestaba su concurso fue derrocado entonces por una revolución y el periodista porteño pudo escapar hacia Entre Ríos, para pasar posteriormente a Buenos Aires, a fines de aquel mismo año. Pero su residencia en esta ciudad no pudo prolongarse más allá de octubre de 1870, ya que, embarcado en la revolución de López Jordán, cerró su diario **El Río de la Plata** y pasó a Paraná. Tras la derrota jordanista en Ñaembé emigró al Brasil y estuvo en Santa Ana do Livramento hasta principios de 1872, en que regresó a Buenos Aires con una suerte de salvoconducto brindado por el presidente Sarmiento. Pero no duró mucho su tranquilidad: a mediados de 1873 y producida la invasión a Entre Ríos por López Jordán, debió salir precipitadamente de Buenos Aires, esta vez rumbo al Estado Oriental.

Volvió Hernández a su patria a comienzos de 1875, estando ya en la presidencia su amigo Nicolás Avellaneda, y pronto sería reclamado por labores educacionales en la localidad de Belgrano, por entonces municipio separado de la ciudad de Buenos Aires.

Durante el año 1876 el poeta gaucho fue miembro y presidente del Consejo Escolar de Belgrano. El 25 de diciembre de dicho año le tocó presidir el acto de entrega de los premios a escolares del municipio. Una crónica detallada de la ceremonia, publicada por el diario **La República** en su edición del 30 de diciembre, nos informa: "Presidía el acto el señor don José Hernández, y después de cantarse el himno nacional por las alumnas de la escuela de la señora Ifernet, el Presidente dirigió la palabra en nombre del Consejo Escolar, a cuyos esfuerzos se debe el grado de prosperidad que han alcanzado las escuelas del municipio".

Hernández había sido electo para este cargo el 10 de enero de 1876, en elección popular, integrando una lista que contó con las mayores simpatías del vecindario. Pero ello ocurrió después que se arregló una transacción entre dos comités rivales, que presidían Mariano Espina y Rafael Hernández respectivamente. Según una crónica del diario citado más arriba, la elección "tenía agitados los espíritus" y para armonizar las opiniones y cortar las disidencias se convino aceptar dos candidatos de la lista propiciada por el comité de Rafael Hernández y el resto del comité de Espina.

El referido acto de entrega de los premios a los escolares se realizó en el templo en construcción y contó con numerosa concurrencia. "El templo —dice un cronista— estaba sencillamente adornado con banderas de casi todas las naciones, grandes coronas y ramos de flores, presentando un conjunto vistoso a la par que modesto".

Ya por entonces Hernández se había incorporado a la política activa del país como figura del partido Autonomista y era persona altamente influyente en el municipio de Belgrano, donde también actuaba su hermano Rafael. Más lo serían aún al año siguiente, en que los hermanos Hernández tuvieron un incidente con el doctor José Francisco López, también figura distinguida del autonomismo, quien en carta pública al diario **El Porteño** dirá, en octubre de 1877, que el poeta gaucho "es la autoridad efectiva que gobierna en Belgrano por delegación o donación del Juez de Paz titular, que es sólo una máscara con la firma al pie...". Pero éste es otro argumento hernandino.

El 12 de diciembre de 1877 nuevamente al autor del **Martín Fierro** se lo ve participando en quehaceres escolares. Integró ese día la comisión examinadora de las escuelas públicas de Belgrano, conjuntamente con Santiago Luro, Adolfo J. Labougle, Angel G. Carranza Mármol, Paulino Llambí Campbell, Adolfo P. Carranza, Rafael Hernández, P. Castañeda, Benjamín Carranza, Cipriano Calvo, Guillermo White y Benito Corvalán. Los exámenes comenzaron el mencionado día 12, a las 10 horas, en la escuela de varones que tenía a su cargo un señor Lavignole.

Durante el año 1882, en que se realizó en Buenos Aires el Congreso Pedagógico Sudamericano, José Hernández fue nombrado miembro de la Comisión Nacional de Educación, organismo que integró conjuntamente con sus amigos Miguel Navarro Viola y Carlos Guido Spano, y con Benjamín Zorrilla, Marcos Sastre, José Antonio Wilde, Emilio Lamarca y Federico de la Barra.

Le tocó entonces visitar la provincia de San Luis, a raíz de una huelga de maestros, y fruto de este viaje fue un informe sobre la educación en tierras puntanas, que fue dado a conocer ese mismo año en las páginas de **El Monitor de la Educación Común.**

La referida Comisión Nacional de Educación fue creada por Roca hasta tanto se constituyera el Consejo Nacional de Educación. Hernández fue designado en ella el 1º



Museo José Hernández, en la casa donde nació el poeta. Ha sido declarada monumento histórico.

de marzo y el Congreso Pedagógico Sudamericano inauguró sus deliberaciones el 10 de abril de 1882. Fue su presidente el doctor Onésimo Leguizamón; su vicepresidente, Jacobo A. Varela; y el poeta se contó entre sus vocales, lo mismo que José Manuel Estrada, Juan M. Larsen, Marcos Sastre, Wenceslao Escalante, Miguel Goyena, Lamarca, Zorrilla, Wilde y de la Barra.

Maestro de gramática, consejero escolar y miembro de la Comisión Nacional de Educación: he ahí créditos sobrados para darle a José Hernández el título de educador, si no bastara el rico caudal docente que circula por el máximo poema gaucho, cuya primera parte su autor empezó a escribir a poco de cesar en el ejercicio de su magisterio en Corrientes, en tanto la segunda fue iniciada en tiempos en que se desempeñaba como miembro del Consejo Escolar de Belgrano.

No es difícil ni arriesgado imaginar a José Hernández en el aula, haciendo gala de su saber y experiencia para transmitir enseñanzas a sus alumnos. Seguramente su labor didáctica debió asumir un estilo muy personal en las formas, si nos atenemos a los modos docentes que campean en el **Martín Fierro,** productos de su buen conocimiento de la naturaleza en sus manifestaciones de vida y de una cultura que muestra una madura asimilación de la filosofía estoica. Hoy ya no es un punto dudoso de su biografía que sus lecturas preferidas fueron textos de Séneca Epicteto y el poeta mímico Publilio Siro. En suma: la vida humana y el devenir de la naturaleza como fuentes de enseñanza perennes:

Porque nada enseña tanto
Como el sufrir y el llorar...

¡La pucha que trae liciones
El tiempo con sus mudanzas!

Apriendan de la cigüeña
Este ejemplo de ternura.

Su hermano Rafael nos ayuda a imaginarlo mejor en la labor creadora tanto como en el quehacer docente. "Era su retentiva tan firme y poderosa —recuerda—, que repetía fácilmente páginas enteras de memoria, y admiraba la precisión de fechas y de números en la historia antigua, de que era gran conocedor. Se le dictaban hasta 100 palabras, arbitrarias, que se escribían fuera de su vista, e inmediatamente las repetía al revés, al derecho, salteadas y hasta improvisando versos y discursos, sobre temas propuestos, haciéndolas entrar en el orden que habían sido dictadas. Este era uno de sus entretenimientos favoritos en sociedad".

Concibió a la poesía como una moral y un arte, y a la enseñanza como una misión social. Sus consejos a los hijos y a Picardía —el hijo de su amigo— constituyen las más representativa forma de su didáctica. De su boca salieron "estas cosas y otras muchas", que meditó en sus soledades, como él mismo lo apuntó antes de poner fin a su canto.

Enseñanza de Conjuntos en los Primeros Niveles

PABLO JOSE GABBA

CONJUNTOS

La incorporación de los conceptos fundamentales de la Teoría de Conjuntos en los programas de Matemática de la Escuela Primaria es una necesidad que ya nadie discute. Su enorme valor formativo; su aplicabilidad no sólo en Matemática, sino en todas aquellas actividades en las que está presente el pensamiento racional; su contribución a la adquisición de un modelo de lenguaje preciso, son razones suficientes para afirmar que a corto plazo las ideas conjuntistas estarán presentes en cualquier programa de la escuela elemental.

Considerar la temática conjuntista como la posibilidad de munir al niño de un valioso recurso instrumental como es el lenguaje, señala la pauta fundamental que deberá tenerse en cuenta para su tratamiento y desarrollo. En efecto, independientemente del lugar en que figuren en el programa, los conceptos conjuntistas no deberán ser considerados por el maestro como un tema que una vez dado puede "archivarse" porque los niños ya lo han "aprendido". Por el contrario, la adquisición, el dominio, la fluidez y seguridad en el manejo de este lenguaje y de todas sus implicancias conceptuales, el niño las logrará en la medida en que haga un uso permanente del mismo en todas aquellas situaciones en que su empleo resulte natural. Claro está que de las nociones iniciales de conjunto, elemento, pertenencia, con las que el niño comienza a familiarizarse en 1er. grado, hasta el alumno de 7º grado que es capaz de resolver un problema de conteo o expresar una situación en términos conjuntistas, hay todo un camino a recorrer por el que maestros y alumnos deben transitar sin prisa y sin pausa. Marchar sin prisa significa, por ejemplo, no apresurarse en la presentación de la palabra que expresa un concepto o del símbolo que lo representa; tanto una como el otro deben presentarse con posterioridad a la adquisición y manejo de dicho concepto por parte del niño. "Si queremos introducir demasiado temprano palabras algo difíciles se provocará en el niño un bloqueo afectivo, porque éste creería no comprender nada de la noción, siendo que la dificultad estaría sólo en la palabra" (Gastón Mialaret —"Didáctica para la escuela primaria"— EUDEBA 1968).

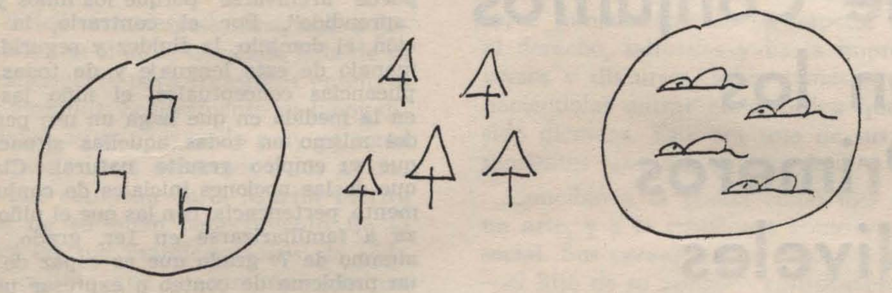
LAS NOCIONES CONJUNTISTAS EN LOS GRADOS INFERIORES

En 1er. grado la introducción del término conjunto debe hacerse naturalmente; el maestro debe utilizarla sin ningún "prejuicio". Es decir, hará uso de él en la misma forma en que emplea tantas otras palabras que el niño no

conoce pero que pasan a formar parte de su lenguaje "en la medida en que las emplea dentro de un contexto que le da significación". (Matemática y Ciencia 2º Grado— Dalmasso y Gabba, Editorial C.E.P.E.C., 1971). Ningún maestro se preocupa de explicarle a un niño recién ingresado a la escuela el significado de la palabra "recreo". Sin embargo la emplea con frecuencia, y, justamente porque la emplea con frecuencia y en determinadas circunstancias, es que aquél comprende perfectamente qué se le quiere decir cuando escucha, por ejemplo, "Se acabó el recreo". Con los términos conjuntos, elemento, etc. sucede lo mismo: lo que importa no es explicarle al niño "qué es conjunto", sino que aquél comprende qué se le quiere decir cuando escucha: "El conjunto de autitos de Carlitos", "El conjunto de muñecas de Patricia". Si en una situación dada se ha preguntado, por ejemplo, "¿El autito rojo, está en el conjunto de autitos de Carlitos?", cuando los niños den la respuesta correcta, el maestro la aprobará diciendo: "Muy bien, el autito rojo es un **elemento** del conjunto de autitos de Carlitos". Reiterada esta situación, cuando el maestro pregunte si el autito verde es un elemento del conjunto de autitos de Carlitos, la respuesta correcta de los niños no se hará esperar.

LOS DIAGRAMAS DE VENN

Uno de los aspectos que el maestro de los primeros grados debe cuidar es el de la representación de conjuntos con diagramas de Venn. No debe confundirse un objeto o concepto con la representación que, por convención, puede hacerse de aquéllos. Identificar un conjunto con su representación es causa de un error de aprendizaje que luego, en los grados siguientes, es necesario rectificar. Este error lo hemos comprobado en oportunidad de pedir a niños de 1er. grado que dijeran cuántos conjuntos veían:



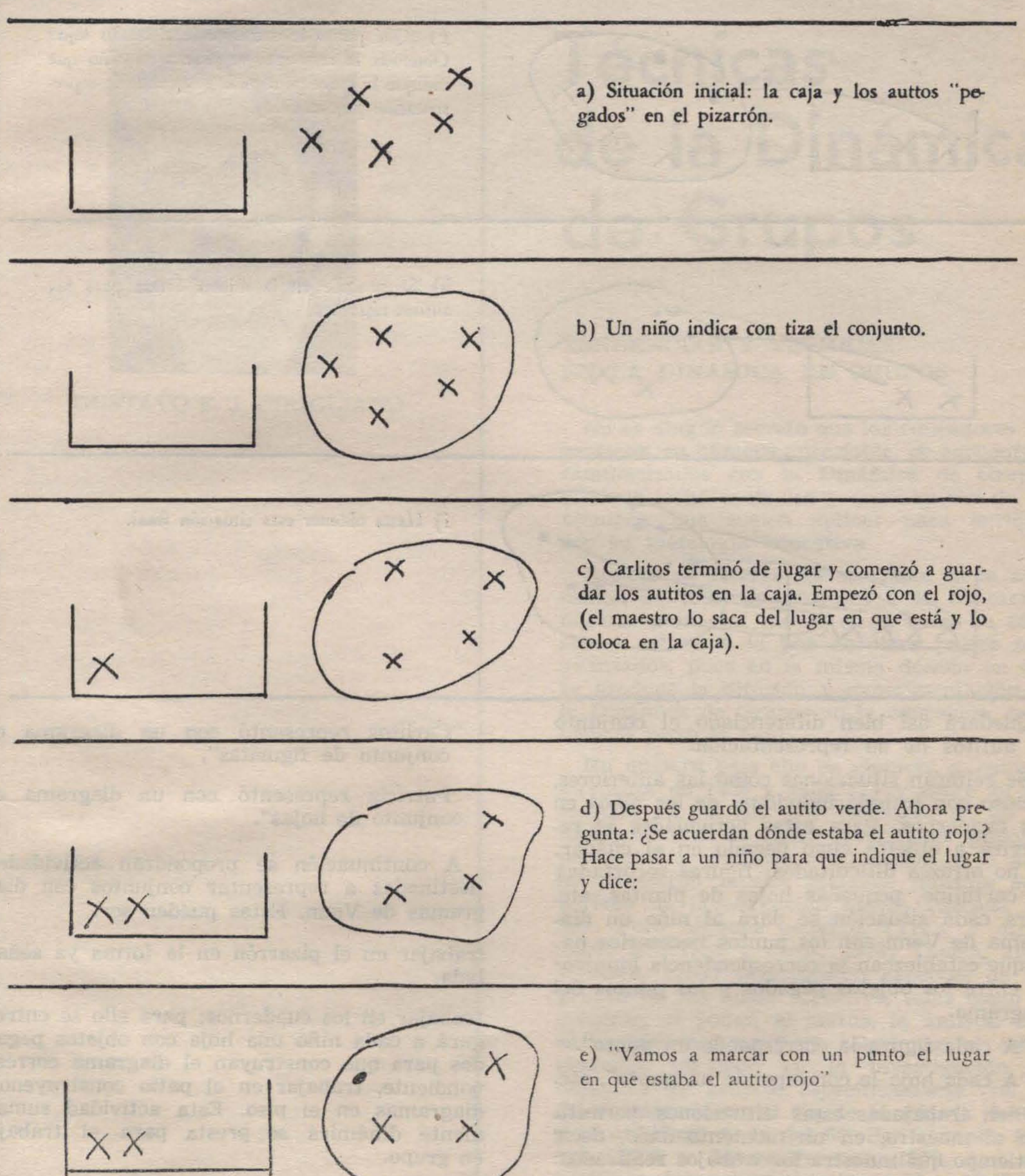
y respondieran que dos. Al preguntárseles por qué los arbolitos no formaban un conjunto, no vacilaron en responder: "Porque no están encerrados". Esta respuesta indicaba sin lugar a dudas, que los niños estaban acostumbrados a recibir la siguiente instrucción: **"Encierra** en un conjunto...". Los conjuntos no se "encierran", tampoco se "dibujan", se los enuncia, se los determina o se los representa. Es conveniente que desde un comienzo el maestro, cuando proponga la representación de un conjunto con una diagrama de Venn, exprese correctamente la respectiva instrucción: "¿Representamos con un diagrama el conjunto de arbolitos?". Pero conviene una observación, materializar un diagrama de Venn por ejemplo con un trozo de soga, y pedir que se rodee con el mismo a los niños que tienen una cierta propiedad —por ejemplo los que están calzados con zapatos negros— es un recurso lícito: se está rodeando, encarando a los niños, no al conjunto que ellos determinan.

Es deseable, y el maestro debe encontrar las instancias conducentes a tal fin, que desde el comienzo los niños diferencien un conjunto de su representación. A modo de ejemplo mostraremos una situación didáctica que hemos visto realizar con éxito en 1er. grado.

1 — Los niños trabajan con distintos conjuntos de objetos: lápices, autitos, tapitas de gaseosas, etc. En el transcurso de estas actividades se trabaja con las nociones de pertenencia y de no pertenencia: "El autito rojo pertenece al conjunto de autitos de Carlitos". El lápiz rojo no pertenece al conjunto de autitos de Carlitos". Es una oportunidad de introducir el término elemento con naturalidad. Ante la pregunta del maestro: "El autito rojo pertenece al conjunto de autitos de Carlitos" y la respuesta del niño: "Sí", el maestro agregará: "Muy bien, el autito rojo es un **elemento** del conjunto de autitos de Carlitos. Obsérvese el recurso didáctico seguido: el maestro pregunta al niño sobre un hecho conocido, y, ante la respuesta correcta de aquél, procede a afirmarla introduciendo el nuevo término.

2 — En una clase posterior el maestro presenta tres o cuatro conjuntos en el pizarrón colocando con ayuda de cinta durex los objetos que forman a cada uno. Distintos niños pasan al pizarrón y reconocen los diferentes conjuntos señalando cada uno de ellos. Señalar no quiere decir aquí indicar con el índice, sino "trazar en el aire" el diagrama de Venn. Realizada esta ejercitación, los niños indicarán con tiza cada conjunto trazando ahora la curva que antes "hacian en el aire".

3 — En la clase siguiente el maestro presentará en la misma forma —los objetos sostenidos en el pizarrón— uno de esos conjuntos, por ejemplo el conjunto de autitos de Carlitos. Mediante una oración dirá que Carlitos es un nene muy cuidadoso que cuando termina de jugar con sus autitos los guarda en esta caja, (el maestro mostrará una caja con una cara transparente que también sostendrá en el pizarrón), y desarrollará la siguiente secuencia:



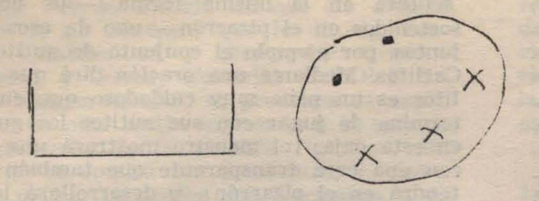
a) Situación inicial: la caja y los auttos "pegados" en el pizarrón.

b) Un niño indica con tiza el conjunto.

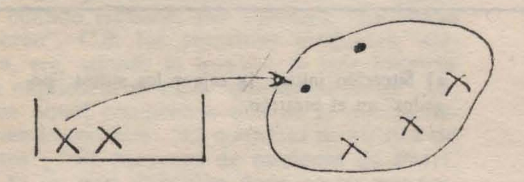
c) Carlitos terminó de jugar y comenzó a guardar los autitos en la caja. Empezó con el rojo, (el maestro lo saca del lugar en que está y lo coloca en la caja).

d) Después guardó el autito verde. Ahora pregunta: ¿Se acuerdan dónde estaba el autito rojo? Hace pasar a un niño para que indique el lugar y dice:

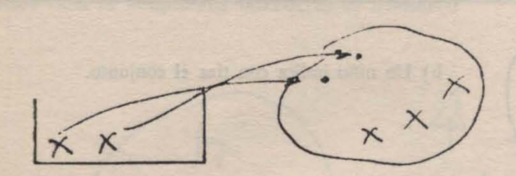
e) "Vamos a marcar con un punto el lugar en que estaba el autito rojo"



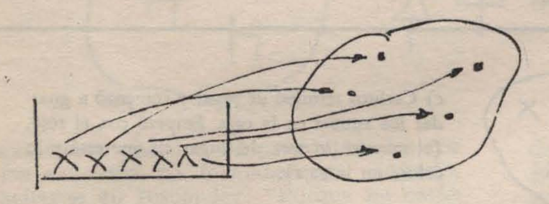
f) Se formula una pregunta similar para el otro autito y se procede de igual forma.



g) ¿Qué punto le corresponde al autito rojo? Obtenida la respuesta se pide a un niño que indique la correspondencia (esquema de representación ya conocido).



h) Se procede en la misma forma para los autitos restantes.



i) Hasta obtener esta situación final.

Quedará así bien diferenciado el conjunto de autitos de su representación.

Se reiteran situaciones como las anteriores, incluso con trabajo individual de los niños en sus cuadernos. Para estas actividades se recurrirá a objetos cuyo pegado en el cuaderno no ofrezca dificultades: figuras recortadas en cartulina, pequeñas hojas de plantas, etc. Para cada situación se dará al niño un diagrama de Venn con los puntos necesarios para que establezcan la correspondencia biunivoca entre los objetos pegados y los puntos del diagrama.

"A cada figura le corresponde un punto".

"A cada hoja le corresponde un punto", etc.

Bien trabajadas estas situaciones permitirán al maestro, en un momento dado, decir al tiempo que muestra los trabajos realizados:

"Carlitos representó con un diagrama el conjunto de figuritas",

"Patricia representó con un diagrama el conjunto de hojas".

A continuación se propondrán actividades destinadas a representar conjuntos con diagramas de Venn. Estas pueden ser:

trabajar en el pizarrón en la forma ya señalada,

trabajar en los cuadernos; para ello se entregará a cada niño una hoja con objetos pegados para que construyan el diagrama correspondiente, trabajar en el patio construyendo diagramas en el piso. Esta actividad sumamente dinámica se presta para el trabajo en grupo.



GUSTAVO F. J. CIRIGLIANO

Técnicas de la Dinámica de Grupos

TENDENCIAS Y TECNICAS EN LA DINAMICA DE GRUPOS

No es ningún secreto que los educadores argentinos, en número apreciable, se encuentran familiarizados con la Dinámica de Grupos, con sus ideas centrales y con algunas de las técnicas, que suelen aplicar para enriquecer su metología educativa.

Resulta de interés destacar que en la aplicación de técnicas grupales a la educación, nuestro país —al menos en el nivel de difusión— estuvo a la par de otros países más avanzados, pues en la misma década en que se produce la difusión y experimentación de la Dinámica de Grupos en la educación, también se produce aquí.

En nuestro país ello se empieza a cumplir alrededor de 1959 y 1960 (1) y sobre su desarrollo en los EE. UU. hallamos en un informe de 1972 de Janet Crist: "Los enfoques particulares referidos a educación y al aula no recibieron mucha atención durante este período de investigación básica (década del 50). Pero algunos estudios (Trow y otros, 1950; Bradford y otros, 1948; Thelen, 1950, y ensen, 1955) investigaron aspectos de los grupos en las aulas escolares, tales como la cohesión, el poder, el status, la amista. Ensayos sistemáticos para relacionar el conocimiento, obtenido en la investigación de dinámica de grupos, específicamente con 'a clase, aparecieron al fin de la década del 50 y al comienzo de la del 60. Por ejemplo, Raven, 1959 y Jensen-Parsons, 1959, han comentado tales investigaciones. La National



Las técnicas grupales permiten funcionar mejor ese medio de aprendizaje. Nuestros educadores en buen número se encuentran familiarizados con el sistema.

Society for the Study of Educatión dedicó la parte Segunda "The Dynamics of Instruction al Grups" (Jensen, 1960) de su Anuario, a la investigación y teoría sobre dinámica de grupos, con un enfoque sistemático sobre la situación escolar de clase. A partir de entonces una mayor atención se brindó a la aplicación de la dinámica de grupos a la educación." (2)

La difusión y la aceptación por parte de los docentes argentinos obviamente se apoyó en supuestos teóricos. El educador se reconoce a si mismo como un estimulador del aprendizaje, como un organizador técnico de un medio-ambiente en el que se producirán experiencias; estas experiencias implican el enfrentamiento de una situación problemática y su resolución; la conclusión (el equilibrio recuperado) es aprendizaje.

El grupo, visto como medio-ambiente social, se convierte en la ocasión, la circunstancia para tener experiencias. Las técnicas agrupales son solamente instrumentos que permiten organizar o hacer funcionar mejor ese medio ocasionador de aprendizajes.

En el presente trabajo —a modo de reflexión y recapitulación sobre lo que se ha efectuado, durante la última década en Dinámica de Grupos y educación en la Argentina, y sobre lo que se sigue haciendo también en América Latina— queremos referirnos a las tendencias que apuntan, señalar qué técnicas se expanden y aprovechar para, de modo práctico y basado en la experiencia de la década, brindar ciertas normas para el empleo de una de ellas.

Por tanto, haremos referencia en primer lugar a la Pedagogía Institucional , luego daremos normas sobre el empleo del Phillips 66 y finalmente mencionaremos y brevemente describiremos algunas nuevas técnicas en empleo en nuestro país o en América Latina.

I. *La Pedagogía Institucional*

En nuestro país aún no ha alcanzado repercusión este movimiento que se iniciara en 1963 en Francia. Una tarea inicial de difusión de estas ideas correspondió a la Prof. Estela Minervini, quien a su regreso de Francia y siendo, durante el año 1967, secretaria técnica del Departamento de Psicopedagogía en la Facultad de Ciencias de la Educación , de Paraná, efectuó publicaciones y dictó conferencias sobre la Pedagogía Institucional.

La presencia en nuestro país del Dr. J. C. Filloux durante los años 1969, 1970 y 1971 (y acompañado en la primera oportunidad por su esposa, Janine Filloux) sirvió para aumentar la información aunque en grupos siempre relativamente reducidos. El doctor Fi-

lloux formaba parte de la A.R.I.P. de la que el Grupo de Pedagogía Institucional se desprendería.

Durante el año 1970, las Jornadas de Educación que organizó el Ministerio de Cultura y Educación fueron la ocasión para que dos destacados representantes de ese movimiento, G. Lapassade y M. Lobrot, hicieran conocer en Buenos Aires sus trabajos luego publicados con los títulos "Análisis institucional y sistema universitario" de Georges Lapassade y "¿En qué está la Pedagogía Institucional?" de Michel Labrot. (3)

La Pedagogía Institucional es una evolución ulterior de la aplicación de la Dinámica de Grupos en Francia, originariamente seguidora del Training Group (Bradford, Gibb, Benne) y luego particularmente influída por la no-directividad de Carl Rogers.

Podríamos decir que una institución es las recaiones humanas que posibilita; de aquí surgirá la preocupación no tanto por introducir mejores relaciones unidas a técnicas grupales cuanto por hacer surgir o emerger de las relaciones humanas la institución.

Introducir técnicas grupales democráticas en instituciones autocráticas (como suele ser la escuela) quizá no pase de ser un injerto; cuenta en cambio el posibilitar una institución, o mejor aún, una cadena sucesiva de instituciones, por cuanto la institución se va transformando.

"La pedagogía institucional se define por un lado por la ausencia del Poder en un grupo dado, y por otro, por la posibilidad brinda al grupo de encontrar para sí las instituciones satisfactorias, merced a las iniciativas divergentes de los participantes", dice Lobrot. (4)

La pedagogía institucional se enlaza con las proposiciones de autogestión y con el funcionamiento de los grupos medios (mesogrupos). Este movimiento no pone su mira en obtener la institución adecuada y dársela a los grupos sino en brindarle a éstos la posibilidad de crear la institución que dé salida a las necesidades del grupo. Existe una suerte de rechazo por la reificación de la institución, o sea la institución-cosa.

En la exposición que efectuara en la Argentina, Lobrot señaló algunos problemas en tratamiento dentro de la Pedagogía Institucional: la determinación de los mejores procesos de información; el problema de los cambios institucionales que la hacen posible.

Por su parte, Lapassade en su trabajo, centrado en la descripción de una experiencia de análisis institucional, menciona al pasar una frase que queremos especialmente subrayar, por cuanto ofrece un rico material para el análisis: "La escuela es un medio en el sentido macluhaniano". Bien sabida es la proposición de Mac Luhan de que el medio es el mensaje. Un análisis de aquella frase nos mostraría que la escuela más que transmitir los contenidos de enseñanza (todo el mundo define a la escuela como el lugar en el que se enseña) en realidad se transmite a sí misma, transmite los elementos formales (por ejemplo, las simulaciones académicas), es decir, transmite los componentes del medio y no los supuestos contenidos; en realidad, los componentes del medio son los que escolarizan. No es el saber la vida de San Martín, si no el conocer el libro de texto o manual. Pero dejamos esta idea —que como— es evidente se enlaza con el planteo de la antiescolaridad— para otra oportunidad.

Finalmente creemos que en esta década del 70 es probable que algunas manifestaciones de la Pedagogía Institucional tengan presencia en la Argentina o en América Latina, particularmente en el cuestionamiento a la institución "escuela".

II. *Normas prácticas para usar el Phillips* 66.

Una difundida técnica es el Phillips 66; lo que es perfectamente explicable dada su multiaplicabilidad. Creemos con todo, que quizá no se obtienen los máximos beneficios de su aplicación, no tanto debido que los maestros que la utilizan carezcan de información sobre la técnica sino por que no se ha reflexionado suficientemente sobre las modalidades de la misma. Existiendo gran cantidad de técnicas grupales diferenciables, resulta natural pensar que cada una de ellas —aún con semejanzas con las otras— ofrezca modalidades y posibilidades que las otras no prevén ni brindan.

No necesitamos ahora reiterar la descripción de la técnica pues los educadores ya la conocen. Simplemente conviene recordar que teniendo un "grupo grande" (el conjunto de todos los presentes, no importa su número) nuestra primera tarea es invitarlos a que formen grupos de seis personas, a que hagan una presentación brevísima y a que designen un director y un secretario (cada uno con dos funciones precisas); para luego asignarles el o los temas y dejarlos dialogar durante seis minutos. Finalmente, luego de redactar la conclusión de grupo, se retorna a la situación de "grupo grande" para escuchar a los secretarios. Y entonces el conductor del grupo grande (o macrogrupo) trata de extraer conclusiones comunes a todos. Quienes emplean esta técnica conocen muy bien lo que precede; permítasenos ahora formular

algunas observaciones a modo de normas prácticas, que son el resultado de su empleo en la Argentina durante la última década:

1. El Phillips 66 no es una técnica aplicable *aisladamente*. Se quiere indicar que un grupo no se reúne exclusivamente para hacer un Phillips, por lo que esta técnica se ve siempre precedida o seguida por otra actividad, sea una conferencia o exposición, la proyección de una película u otras técnicas grupales. Así, el Phillips puede preceder a una clase o cerrarla: puede precederla con una finalidad indagatoria para facilitar el ulterior tratamiento o con una finalidad recapitulatoria o de repaso de lo anteriormente tratado.

2. El hecho de que el Phillips no se aplique aisladamente nos exige tomar muy en cuenta el principio del *ambiente físico*, por cuanto el salón o lugar de reunión estará centralmente pensado para las otras actividades a las que el Phillips se añade. Podrá ser un salón de actos que quizá cuenta con asientos fijos, en el que la aplicación de técnicas de grupos pequeños será muy dificultosa, por la inmovilidad de los asientos.

3. Precisamente porque el Philips se adiciona a otra actividad, es muy probable que el grupo grande (todos los miembros concurrentes a aquella otra actividad) *no se conozcan* entre sí; tal puede ser el caso de los concurrentes a una conferencia. Ello obliga a que el director del grupo grande invite a formar los grupos de seis mediante el más simple mecanismo que consiste en pedir que tres de adelante formen grupos con los tres de la fila de atrás.

4. Una de las ventajas del Phillips es su multiaplicabilidad, sumada a su característica singular: *posibilita la participación de muchos en poco tiempo*. De tal modo que si la integración de grupos requiriera, en esa circunstancia de adicionalidad a otras tareas un tiempo largo o que la gente deambulara buscando con quien formar grupo, se perdería aquella nota singular.

5. Por otra parte es norma general de la Dinámica de Grupos que uno aprenda o adquiera habilidades grupales para poder participar con cualquier persona y no simplemente con aquellas con las que naturalmente se entiende bien. De tal modo que las "afinidades" que pueden ser un buen comienzo (por ejemplo, para la formación, de grupos que han de trabajar de modo continuado en un aula de clase) no son la meta sino solo un punto de partida. Formar grupo con quienes son muy semejantes a uno mismo, es repetirse. La *heterogeneidad es una meta deseada* si se acepta que el grupo es un medio ambiente para realizar aprendizajes: son los diferentes a mí los que me brindan la posibilidad de experiencias diferentes.

6. Precisamente el carácter adicional del Phillips y el hecho de que posiblemente los participantes no se conozcan entre sí, exige no descuidar la *presentación*, aún brevísima. (A propósito deseo señalar una experiencia: realizando cursos introductorios de Dinámica de Grupos con docentes, en diversas ciudades, generalmente les preguntaba si se conocían entre sí; era muy habitual la respuesta afirmativa. Se supone que uno conoce al otro docente porque lo ha visto en la sala de profesores o porque sabe el apellido. Con todo, les insistía en que hicieran la presentación; curiosamente siempre aparecían datos o relaciones que los que supuestamente se conocían, desconocían. A veces descubrían que eran egresados del mismo establecimiento o que tenían algún parentesco, etc. Si menciono esto, es porque todos saben que lo que busca la presentación es simplemente crear o aumentar la existencia de elementos en común que permitan una comunicación inicial).

7. Cada grupo debe designar un *Director* y un *Secretario*. *Funciones* del primero son el control del tiempo y el asegurar que cada uno de los miembros del grupo haya intervenido en el diálogo. Y del secretario, registrar por escrito las conclusiones que el grupo le dicta y leerlas luego al grupo grande. No es tarea del secretario escribir todo lo que los demás dicen durante la discusión, sino únicamente la conclusión a la que el grupo arriba. Ni el director ni el secretario son miembros diferentes; tienen los mismos derechos a la participación, no se substraen a la discusión ni están por encima o al margen. Obsérvese que si no se asignara a alguien el cumplimiento de las funciones, simplemente quedarían sin cumplir.

8. Pero a la vez el cumplimiento de estas funciones mínimas (en el caso de esta técnica) es la posibilidad de entrenamiento para el cumplimiento de otras, en técnicas más complejas. Por lo que es deseable que se produzca rotación en los papeles de director y secretario, cuando se trabaja con un grupo permanente, como puede ser el grado o la sección en la escuela. Cumplir esas funciones mínimas es un inicial *entrenamiento en tareas de liderazgo*, ya que éste se define operacionalmente —no por las características psicológicas de los integrantes de un grupo— sino por las funciones verificables que concentra.

9. Recuérdese que siempre nos manejamos en *dos niveles*: un grupo grande —la clase total— cuyo director es el docente, y los grupos que se subdividen para el trabajo.

10. Responsabilidad del director del grupo grande suele ser la *elección* del o los *temas* que los grupos tratarán. Supongamos que se elija un mismo tema para un grupo grande de treinta, subdivididos en cinco grupos. El tema elegido ha de ser de posible tratamiento en seis minutos, sin olvidar que —a pesar de las protestas iniciales de los miembros que experimentan por primera vez la técnica— se aprende también a trabajar en seis minutos. Primer requisito, pues, es un tema que permita un tratamiento limitado en tiempo (y derivado o unido a la actividad anterior o siguiente).

11. El tipo, la índole del tema elegido ha de ser de cárácterística *acumulativa*, o sea que el tema o pregunta exige o genera una respuesta sumatoria, en la que los diversos aportes puedan adicionarse. Un tema que por su naturaleza exige enfrentamiento de opiniones o suscita formación de bandos puede ser adecuadamente tratado con otras técnicas grupales como el Debate Dirigido, pero no es adecuado para un Phillips. La eficacia de éste radica en que en breve tiempo se va construyendo una respuesta o conclusión del subgrupo que contiene todos los aportes de los miembros. Para ello el estilo de las preguntas ha de ser: indicar causas, notas, características, factores, elementos, ventajas, etc., de tal o cual fenómeno. A ello cada miembro responderá señalando alguna, lo que operará como estímulo suscitador del pensamiento del otro, quien a su vez agregará así otro factor o causa o característica. Si alguno de los elementos sugeridos no es aceptado —luego de su discusión— por todo el subgrupo, queda descartado de la conclusión, por cuanto ésta representa el pensamiento en el que el grupo de seis está de acuerdo.

12. Me permito señalar que habitualmente, en las demostraciones de empleo de la técnica, suelo utilizar como tema de Phillips el pedido de la *definición de algo* (que es la intimidación, qué es la Dinámica de Grupos, qué es el liderazgo). Es evidente que definir algo es señalar sus notas, sus elementos constitutivos. Pero, igualmente, una razón importante para la elección de una definición en esas demostraciones es salir al cruce de algunos docentes de determinadas asignaturas quienes, si bien consideran interesantes las técnicas grupales, con todo están convencidos de que en su materia son inaplicables. Como todos saben, no hay materia en la que al menos no haya una definición por lo que no hay asignatura en la que al menos no se pueda realizar un Phillips 66.

13. Elegir la definición de algo como tema de Phillips puede perfectamente servir como *indagación* para detectar qué saben los alumnos al respecto, antes de entrar a la exposi-



En la técnica grupal y su aplicación, no hay edades. Diversas son las técnicas que se aplican en América Latina, en actividades o ejercicios.

feedback, globos, maratón de sensibilidad, laboratorio vivencial, monedas, mural vivencial, poder de las estrellas, reformulación (ejercicio de comunicación), toma de decisiones, toma de riesgos, trios de participación, una y dos vías (ejercicio de comunicación), Ventana de Johari, viaje a la cueva, zoológico. Ofrecemos seguidamente, a los interesados educadores argentinos, una breve descripción de cinco de estas técnicas nuevas (o renovadas) tal como las presentan sus propios autores o experimentadores:

1. *S. I. A. P.* "Se divide al grupo total como para el Phillips 66 pero sin la limitación del tiempo; el grupo elige un secretario, trabaja durante 10 a 15 minutos como grupo de discusión para resolver un ejercicio de aplicación. Luego los secretarios o relatores informan al grupo total las conclusiones o respuestas elaboradas por el grupo" (A. P. de Galli, Argentina).

2. *Grupo de Discusión Dramatizada.* "El encuadre es el del Role-Playing y similar al psicodrama pero dirigido a un solo rol. Se toma el emergente grupal y se concretiza en el escenario por intermedio de una escena, alegoría o imagen simbólica. La discusión será en base a dicha dramatización, debiendo los participantes explicitar *dramáticamente* sus ideas, es decir, introduciendo activamente modificaciones que permitan a todos los integrantes observar concretamente y en el aquí y ahora las discrepancias con la primera dramatización" (J. G. Rojas-Bermúdez, Argentina).

3. *Rueda viva.* "Se sientan en círculos los participantes y cada uno emite su idea por turno. Al terminar la primera rueda, los integrantes ocupan el asiento de su vecino. Ahora cada uno es el que estaba en esa silla. Se pide que se indentifiquen; asi sucesivamente hasta que se considere conveniente, debiendo al suspender la rueda viva estar cada integrante en la silla que le corresponda" (J. G. Rojas-Bermúdez, Argentina).

4. *T. P. D.* "La sigla se refiere a las palabras o expresiones: T = texto de apoyo; P = pesquisa, investigación; D = discusión. La técnica consta de lo siguiente: *1ra. fase*: una clase expositiva por el profesor titular correspondiendo a la *sincresis,* según la terminología de Piaget. *2da. fase*: división de la clase en grupos para la solución de los problemas presentados y respuesta a las dudas, correspondiendo a la fase denominada *análisis*. *3ra. fase*: trabajo con el grupo grande o macrogrupo (en panel, simposio o semejante) para las conclusiones, correspondiendo a la *síntesis* de la epistemología piagetiana" (A. Minicucci, Brasil).

ción más detallada (además de haber logrado así motivación e implicación en el tema), y también como una *verificación* de lo que haya quedado luego del tratamiento del tema. Si algún educador dice —es muy común— que no puede dar a que traten en Phillips un tema "que no han visto", le sugerimos que haga la prueba y quizá encontrará sorpresas. El enfoque tradicional nos habituó excesivamente a no tomar en cuenta lo que el alumno puede aportar.

Hemos querido con estas indicaciones prácticas colaborar en el aumento de la eficacia en el empleo por parte de los educadores de esta técnica tan difundida; sabemos que es probable que la propia experiencia en la aplicación de técnicas les haya enseñado cómo resolver algunos problemas similares.

III. *Nuevas técnicas grupales*

Hemos tenido oportunidad de realizar, durante el año 1971, un estudio para la UNESCO que consistió en la confección de un inventario sobre el estado de la Dinámica de Grupos en América Latina. (5) La tarea brindó, obviamente, información sobre las técnicas grupales actualmente en uso.

A modo de ilustración para los docentes argentinos que se interesan por la Dinámica de Grupos queremos mencionar que, además de las técnicas que ellos conocen, que figuran en los manuales y que son de aplicación relativamente habitual en la Argentina (tales como el seminario, el Phillips, el role-playing, panel, etc), se percibe una clara tendencia al diseño y experimentación de otras técnicas o modalidades o variantes de técnicas ya conocidas. Se hace la aclaración de que, en la lista siguiente, no todas son estrictamente técnicas; en algunos casos se trata de ejercicios o modalidades o actividades grupales, y en otros, estimamos que algunas técnicas reciben más de una denominación. Técnicas detectadas: enseñanza mutua, grupos de confianza, grupo de discusión dramatizada, imágen real, imágen simbólica, juego de la vida, psicodanza, recreación, rueda viva, T-Group (en múltiples variantes: sensitivity training, grupo vivencial, grupo de base, grupo de diagnóstico), T.P.D., subgrupos de interacción y aprendizaje (S.I.A.P.), simulaciones, método sinéctico, taller total, acuario, círculo IV, análisis de liderazgo (calle difícil), análisis de percepciones (ejercicio de comunicación), animación de grupo, ansiedad de separación, aprendizaje de roles por monitores, círculos de cultura, comunicación no verbal intergrupal, conflictos focales, dibujo del grupo (disfraces y distancias), ejercicio de colaboración grupal (composición de cuadros), ejercicio intergrupal (competencia),

5. *Círculo IV*. "Tiene por finalidad discutir un asunto con una asamblea. Cuatro miembros (o más) se colocan en el centro del grupo y discuten o exponen un asunto o tema. El moderador presenta a los integrantes y expone la orientación del trabajo y las normas. Inicia la discusión y la cierra. Los "circulistas" colocados en el centro del grupo responden a las preguntas que le son dirigidas o exponen un tema que fue anticipadamente fraccionado; cada uno tiene cinco minutos. El "grupo", que debe tener habilidades grupales, ha de seguir con interés y atención las respuestas de los circulistas. Un equipo de síntesis quedará encargado de elaborar el resumen de las respuestas. El desarrollo, entonces, es: 1*ra*. *fase*: El grupo prepara un tema para ser discutido en clase y tiene conocimiento de ese contenido. 2*da*. *fase*: El moderador presenta a los circulistas y expone la mecánica de la técnica. 3*ra*. *fase*: Los circulistas, desde el centro, responden a las preguntas que vienen de la dirección a la cual miran. 4*ta*. *fase*: El grupo de síntesis expone las conclusiones. 5*ta*. *fase*: El moderador cierra la reunión, luego de unos 90 minutos, como máximo" (A. Minicucci, Brasil).

Quede así ilustrada la modalidad de algunas nuevas técnicas. Obviamente ha de quedar para otra oportunidad la descripción de otras técnicas, por cuanto se alargaría excesivamente este trabajo; señalemos que en este momento tenemos registradas casi unas *ochenta* técnicas (o actividades o ejercicios) grupales en empleo en América Latina.

Y si, finalmente y muy a la carrera, nos asomamos a otros países veremos también aparecer modificaciones e innovaciones en esta confluencia entre la Dinámica de Grupos y la educación. Anteriormente citamos a J. Crist, quien en su informe registra 70 experiencias o innovaciones en el campo educativo, ocurridas a partir de 1965 en los EEUU, y que implican la presencia de la Dinámica de Grupos.

Resulta interesante mencionar modalidades o técnicas que allí han aparecido o se han difundido a partir de ese año: *reality therapy*, *magic circle*, *encounter group*, *DUE* (Depth Unfoldment Experience), las diversas variantes de *simulation games*, los métodos cooperativos en oposición a los competitivos (*team learning*, *cross-age helping*) que reactualizan los sistemas monitoriales; *IRA* (Inquiry Role Approach) que implica modificaciones en el rol del maestro. Asimismo la preparación de los educadores para los nuevos roles ha traído innovaciones: *microteaching* y *minicourses*.

Con este pantallazo ofrecemos al curioso docente argentino una fugaz visión de algo de lo que acontece en las tendencias y en las técnicas de la Dinámica de Grupo.

NOTAS

(1) Cirigliano-Villaverde: *Dinámica de Grupos y Educación*. Buenos Aires: Editorial Hvmanitas, 1967. Ver capítulo I.

(2) Crist, Janet: *Group Dynamics and the teacher-student relationship: a review of recent innovations*, Stanford University: Enero de 1972.

(3) En el volúmen que lleva por título *Educación Permanente*, de las Jornadas Adriano Olivetti de Educación, Buenos Aires: E. C. O., 1971, pág. 71 a 136.

(4) Lobrot, Michel: *La Pédagogie Institutionelle*, París: Gauthier-Villars, 1968. Ver pág. 215.

(5) *Dinámica de Grupos y Educación en América Latina*, informe para Unesco, Buenos Aires, 1972, 93 páginas.

Escuela Materna

ETAPA ORAL: PRIMER AÑO DE VIDA

Cuando la maestra de primer grado, al comienzo de las clases, recibe a sus nuevos alumnos, éstos han vivido ya años muy significativos: aquellos que determinarán en gran parte su adaptación futura. Lo recibido en herencia, y lo adquirido, estructuran las bases de su personalidad.

La actitud de la madre ante los primeros indicios de su próxima maternidad, es de suma importancia, por la influencia que tendrá en su vinculación con el futuro hijo.

¿Es deseado este hijo? ¿Fue esperado? ¿Llega inoportunamente? ¿Es fruto del amor? De acuerdo con las respuestas, se presume la acogida que se dará al nuevo ser.

La interacción madre-hijo, en el período del embarazo, es fisiológica: de ella recibe el feto la gratificación de sus necesidades físicas, amparado de los peligros exteriores. Recientes estudios permitieron comprobar que esa interacción no se limita a lo fisiológico, sino que las fluctuaciones de bienestar físico y psíquico de la madre, también son registrados por el bebé.

El nacimiento, aún en las mejores condiciones, es siempre una situación traumática.

Psicología del Parto

Vivir el parto como el advenimiento feliz del hijo, y no como un proceso que aterra, condiciona de manera muy favorable la relación madre-hijo. Algunos de los tabúes que rodearon (al parto) y, aún hoy lo hacen en parte a todo lo vinculado con el sexo,



LYDIA TERESITA DI DOMENICA de ABATE

cubren con un oscuro manto a situaciones tan naturales como el embarazo y el alumbramiento. En los países más "civilizados", los partos resultan más dolorosos y traumatizantes, tanto para la madre cuanto para el hijo. El adelanto de los estudios vinculados con la gestación y el nacimiento; el conocimiento profundo de la fisiología referida a ellos; y la información previa (preparación psico - profiláctica) de la futura mamá, provocan un acondicionamiento favorable de ella y su hijo.

Luego de recorrer el canal del nacimiento, y de producirse éste, el bebé se ve sujeto a

un abrumador cambio en su fisiología; de su pasividad, en el seno materno, pasará a ser activo; para satisfacer sus necesidades, deberá respirar, mamar, deglutir. Esos actos no se cumplen satisfactoriamente desde el primer momento, sino que se necesita alrededor de cuatro semanas, para llegar a un proceso relativamente uniforme.

Adecuación de la Madre

Así como el bebé deberá adaptarse a su nueva vida, también la madre experimenta situaciones inéditas. Muchas veces se siente abatida frente a ese hijo que debe cuidar, y ante la responsabilidad que ello implica. Pero, felizmente, esa situación es pasajera en la mayoría de los casos; y, poco a poco, adquiere la adecuada experiencia en la nueva tarea.

Existen acentuadas diferencias individuales en la actividad del bebé, tanto en relación con los estímulos externos, como de funcionamiento del aparato digestivo, o el ritmo del sueño y la vigilia.

El recién nacido, replegado sobre sí mismo, está entregado por entero a una tarea que le insume todas sus energías: aprender a vivir.

Una necesidad interna —hambre o dolor— causa una exaltación que se traduce en un acceso de llanto; ésta es una señal para que la mamá se ocupe de su bebé; si la satisfacción no se realiza, puede llorar hasta agotarse. El hambre, para él, resulta angustiante. Por ello es importante guiarse por el instinto materno, que aconseja sobre la necesidad de adelantar o atrasar los lapsos entre cada alimento. De las normas rígidas de décadas atrás, se volvió a una alimentación más espontánea, regulada, en parte, por el propio bebé, ya que él mismo, si se lo deja obrar con relativa libertad, buscará satisfacer de manera adecuada tales necesidades, según el ritmo que su organismo necesite.

Satisfacción Intima y Cambio Ambiental

El alimento le causa gran placer, porque satisface su apetito, y porque es el momento en el que su madre lo toma en brazos, lo acaricia, lo acerca a su pecho. Todas esas sensaciones se aproximan a aquella vida intrauterina, tan plácida y tranquila, que quedó atrás. Por eso es importante que, al abandonar la alimentación materna, la madre, o quien le suministre el biberón, **adopte la misma posición que se empleaba anteriormente.**

Los niños necesitan del amor de su padre y de su madre, y de la expresión del mismo a través de caricias, sonrisas, buenas palabras. A punto tal que la ausencia de tales manifestaciones originan niños huraños; y su ausencia prolongada, llega a provocar caracteres enfermizos.

Las primeras ideas respecto de la vida, dependen, en parte, de cómo esté alimentado el niño. Y sus primeras nociones sobre la humanidad, de quiénes lo alimentaron.



En la escuela, es donde el niño inicia su primer cambio ambiental.

Descubrimiento del Mundo Exterior

Hacia la cuarta semana, el niño deja de ser "**recién nacido**", y comienza a descubrir el mundo: primero con los ojos; luego con las manos, y, finalmente, ayudado por sus piernas. Poco a poco, distingue imágenes, reacciona ante una luz fuerte, se siente atraído por colores vivaces. Luego mira todo cuanto lo rodea, con más detalle a las otras personas, los objetos, sus propias manos. Por ello, la mirada se torna más expresiva. Ya no se duerme inmediatamente de saciado su hambre, sino que ejecuta actividades diversas, aprendiendo a chuparse los dedos. Advierte que las necesidades se originan dentro suyo, y que la fuente de su gratificación —la madre— está fuera de él. Desarrolla el sentimiento de seguridad de que todo cuando necesita será satisfecho. Ello le aporta una buena disposición para esperar.

A medida que se acentúa la maduración de los órganos sensoriales y motores, la actividad antes refleja, se vuelve placentera: mueve la cabeza a voluntad; puede concertar vista y oído, y pronto sonreirá a su madre. El niño ya llora mucho menos, pero este llanto sigue siendo una llamada de alarma para la madre: tiene hambre, está sucio, tiene calor, o frío, o sed, o algo de sus ropas lo incomoda, o tiene algún dolor.



Psicología del Sueño y Zonas Erógenas

Entre los tres y cuatro meses, duerme con sueño profundo un determinado número de horas, y sus comidas se realizan con horario rítmico. Según los psicoanalistas, existen zonas erógenas, órganos productores de líbido, o sea donde estimula o gratifica la necesidad instintiva. A cada etapa del desarrollo, corresponde una zona erógena predominante. A la primera etapa, llamada "**etapa oral**", corresponde como zona erógena la boca, a través de la cual se satisface la líbido oral, y cuya finalidad es incorporar la alimentación. Las demás manifestaciones sensoriales forman parte del proceso por el cual el bebé se identifica con la madre, se constituye en una relación objetiva, o sea que la reconoce como distinta de sí mismo. Del mismo modo como incorporó el pecho materno, lo hace posteriormente con la cuchara, el biberón, otros alimentos. Todo lo lleva a la boca en gesto de incorporación, de investigación, familiarizándose con todo cuanto lo gratifica, a través de los labios y la lengua; expresando curiosidad por cuanto está a su alcance.

El aprendizaje es una función receptiva. Lo que conocemos realmente se convierte en parte de nosotros; lo incorporamos a nuestro yo.

La etapa oral del desarrollo, comprende el primer año de vida.

El preescolar ya ha quedado atrás, iniciando en primer grado el ciclo formal de los estudios primarios.

Formulación de Objetivos y Evaluación del Aprendizaje

SUSANA AVOLIO de COLS

¿Qué es evaluación?

Evaluar en un sentido amplio es el proceso por el cual se recogen datos, se juzgan y se utilizan para la toma de decisiones, de acuerdo con esto el docente evalúa continuamente, desde el mismo momento de formular los objetivos para su grado, ellos son el resultado de una toma de decisiones después de recoger datos sobre la situación real con la que va a trabajar, lo mismo podemos decir de la elección de técnicas, recursos, actividades, posibles enfoques de un tema, etc.

En un sentido limitado podemos referirnos a la evaluación final, que el docente realiza cuando un proceso de aprendizaje culmina, con el propósito de determinar los resultados logrados por sus alumnos. En este caso evaluar es el proceso por el cual el docente recoge múltiples datos de sus alumnos y los juzga teniendo en cuenta los objetivos que debían lograr y todos los otros datos que sobre ellos posee.

Nos referimos aquí a este último sentido de la evaluación, aclarando que para que ella tenga valor no debe limitarse a ser la última fase de un proceso, sino que debe ser utilizada para mejorar la tarea docente, para orientar más adecuadamente el aprendizaje de los alumnos.

¿Cuáles son los grandes problemas de la evaluación?

Dos son las cuestiones básicas que se deben resolver para evaluar adecuadamente el aprendizaje de los alumnos:

1. Determinar claramente los objetivos que se quieren evaluar.

2. Recoger datos que revelen lo que los alumnos aprendieron, los cambios de conducta logrados, para ello debemos construir instrumentos que describan objetivamente los resultados de aprendizaje logrados.

Abordaremos aquí el primer problema.

¿Cuál es la importancia de la formulación de objetivos?

La explicitación clara de objetivos es un problema básico en evaluación, ya que si no sabemos qué vamos a evaluar difícil será construir los instrumentos correspondientes. Todos los objetivos propuestos deben evaluarse y para cada objetivo existen instrumentos propios, por lo tanto de la claridad de la formulación de aquéllos dependerá la validez de los instrumentos.

¿Qué es un objetivo?

El aprendizaje puede definirse como un proceso de cambio de conducta pero también puede analizarse, teniendo en cuenta sus resultados, es decir las conductas nuevas que se adquieren como producto de dicho proceso.

Los objetivos son los resultados de aprendizaje que el docente espera que sus alumnos logren, las conductas nuevas que lograrán una vez finalizado el proceso de aprendizaje.

Por ejemplo, suponiendo que un docente enseña el análisis estilístico de una poesía, algunos de los objetivos que puede formular son:

Que el alumno logre:

Reconocer las formas métricas utilizadas.

Interpretar el contenido de la poesía.

Relacionar la poesía con las características de la época en que fue escrita.

Crear imágenes sensoriales.
etc. etc...

¿Qué tipos de objetivos podemos formular?

Existen diversas maneras de clasificar los objetivos según el criterio que se adopte; si tenemos en cuenta el área de la personalidad en la que las conductas se manifiestan predominantemente hablaremos de objetivos en el área intelectual, en el área psicomotriz y afectiva.

Si el criterio es la cualidad de la conducta surgen los objetivos de información, habilidades, hábitos y actitudes.

Cualesquiera de estas clasificaciones son válidas, siempre que tengamos presente que es una división artificial de la conducta que es una totalidad.

Otro criterio es el que se refiere a la complejidad de la conducta a lograr, a éste nos vamos a referir especialmente, ya que cualquiera sea la clasificación adoptada, lo importante desde el punto de vista de la evaluación es que los objetivos sean bien concretos, observables y por lo tanto evaluables.

Teniendo en cuenta este criterio podemos hablar de objetivos con distinto grado de generalidad.

Hablamos de objetivos generales, cuando pensamos en conductas complejas que el alumno debe lograr en un período extenso de tiempo y de objetivos específicos cuando nos referimos a conductas más simples cuyo logro es más inmediato.

En este caso formulamos un objetivo general y uno específico, pero debe quedar claro que un objetivo general puede desdoblarse en varios específicos, tantos como sean necesarios para integrar la conducta compleja.

EJEMPLO:	OBJETIVO ESPECIFICO
OBJETIVO GENERAL	
Leer correctamente una poesía.	Pronunciar con adecuada entonación una poesía.
Redactar correctamente oraciones.	Redactar oraciones sencillas respetando nociones de sintaxis.
Resolver problemas de Regla de tres simple.	Extraer los datos más importantes en un problema de Regla de trés simple.
Actitud de respeto hacia el pasado nacional.	Valoración del aporte indígena en la formación de nuestra cultura.
Comprensión de la importancia de la Revolución de Mayo.	Explicar las causas de la Revolución de Mayo.

Debemos agregar que esta clasificación es relativa, es decir que no hay objetivos en sí mismos generales o específicos, sino que podemos pensar en un continuo que va de lo general a lo específico. Podríamos ubicar así a los objetivos del sistema educativo:

Objetivos de Nivel primario

Objetivos de ciclo

Objetivos de grado

Objetivos de unidad — Generalidad

Objetivos de subtema — Especificidad

Cada uno de estos objetivos puede ser al mismo tiempo general o específico, ejemplo: el objetivo de grado es general con respecto al de unidad y específico con respecto al de ciclo.

Por lo tanto el docente no debe preocuparse por determinar si un objetivo es general o específico, lo que sí debe preocuparlo es formular objetivos cada vez más específicos, pues estos son los realmente necesarios para orientar en la evaluación.

No podemos formular el mismo objetivo a nivel grado y a nivel unidad, este último será más específico que aquél.

¿Cómo formulamos un objetivo específico?

Suponiendo que queramos especificar el objetivo Habilidad para escribir una redacción, nos debemos preguntar: ¿qué hace un alumno que sabe escribir?, dicho en otras palabras: ¿cuáles son las conductas implicadas en la habilidad para escribir?
Los objetivos específicos que surgen serían.

Habilidad para:

Utilizar reglas ortográficas.

Estructurar sintácticamente lo que escribe.

Expresar con claridad sus ideas.

Usar correctamente los signos de puntuación.

Utilizar correctamente el vocabulario.

Cada uno de estos objetivos específicos puede desdoblarse aún más, por ejemplo preguntando ¿qué implica utilizar correcta-

mente las reglas ortográficas? podríamos decir que un alumno utiliza correctamente las reglas ortográficas, cuando escribe correctamente un dictado, escribe pequeñas redacciones sin errores, etc.

A estos objetivos bien específicos se los llama operacionales, pues son las operaciones o conductas observables que el alumno realiza y que por lo tanto se pueden evaluar directamente.

Cuando se realiza el planeamiento de una unidad de enseñanza, se deben formular los objetivos en este nivel de especificidad, de modo que ellos mismos sirvan como criterio de evaluación.

¿Cuál es la relación entre objetivo específico y evaluación?

Todos los objetivos específicos indicados en una unidad deben evaluarse, para ello se utilizarán distintos instrumentos, por ejemplo, con una prueba podré evaluar el objetivo "Analizar sintácticamente una oración simple", por medio de observación podré evaluar el objetivo "Participar eficazmente en un grupo".

Antes de construir los instrumentos de evaluación debemos determinar cuál es el objetivo a que se refiere, cuanto más concreto sea el mismo más nos orientará en la construcción del instrumento; por ejemplo si el objetivo a evaluar fuera Comprensión de la importancia de la Revolución de Mayo, se podrían elaborar preguntas muy diferentes para medirlas y todas serían correctas, pero en cambio si el objetivo es "Explicar las causas de la Revolución de Mayo", queda bien claro el tipo de pregunta que debemos formular.

Resumiendo, podemos afirmar que el paso previo de toda evaluación radica en la formulación de objetivos específicos en función de los objetivos generales del grado y de la escuela. A partir de dicha explicitación se elaborarán los instrumentos correspondientes para recoger datos acerca de los alumnos.

VERSOS para NIÑOS

EN EL BOSQUE DE ANONO

Ilustración de
BLANCA MEDDA

ALBERTO
BLASI BRAMBILLA





I

Esta historia sucedió
en el bosque de Anonó.
Parecía un disparate:
una flor de chocolate
se enojó,
con un árbol de canela
que mi abuela
le plantó.

II

El cu-cú daba la hora
—sí, señora; sí, señora—
pero como no sabía
que en el bosque no cabía
más que un pájaro por día
se atrasaba
y se callaba.

III

Sucedió algo tremendo:
un payaso fue muriendo
por usar una camisa
que al cu-cú le daba risa.
Y como aquella flor creía
que el payaso sonreía,
le entregó
—en el bosque de Anonó—
un sencillo disparate:
corazón de chocolate.

IV

Vino el Hada y dijo: —Esto,
yo lo arreglo con un gesto.
Y, aunque el loro no lo crea,
ésta es la misma idea
que tenía
la madrina de mi tía.

V

Y entonces convirtió
—en el bosque de Anonó—
a la flor en un conejo
de color azul y viejo.
Al cu-cú en reloj nuevo.
Y le dijo: —Yo te llevo
junto al árbol, convertido
en soldado repetido.

VI

Y —entre tanto disparate—
se comía el chocolate.



LA ACCION DE REFUERZO AL INSTITUTO "FELIX FERNANDO BERNASCONI"

I. ANTECEDENTES.

La acción de refuerzo al Instituto Félix F. Bernasconi dependiente del Consejo Nacional de Educación de la República Argentina, se encuentra enmarcada en el Programa Regional de Desarrollo Educativo de la Organización de los Estados Americanos. Sus actividades se inician en 1970 y encuentran su origen en la resolución de la Tercera Reunión de Ministros de Educación, Bogotá 1963, que declaró "centro de excelencia" al Instituto Félix F. Bernasconi.

II. OBJETIVOS.

Los objetivos específicos de la acción de refuerzo son los siguientes:

1. Capacitar y perfeccionar al personal de supervisión y dirección, en función de los requerimientos y necesidades del Programa Educativo Nacional.

2. Desarrollar un modelo de perfeccionamiento sistemático para supervisores, directores y docentes de la enseñanza primaria.

3. Proyectar y extender las tareas de perfeccionamiento a nivel nacional e internacional, permitiendo que el Instituto Bernasconi se convierta en un Centro Multinacional de perfeccionamiento para conductores educativos del nivel primario.

III. DESARROLLO DE LAS ACTIVIDADES.

De acuerdo con los planes de operaciones correspondientes a los períodos 1970 - 71 y 1971 - 72, se han cumplido las siguientes actividades programadas por la Comisión de Didáctica y la supervisión General Pedagógica del Consejo Nacional de Educación y los especialistas de la O.E.A.

1. Cursos:

Se han desarrollado dos cursos de capacitación y perfeccionamiento para supervisores y directores en ejercicio y aspirantes a dichos cargos.

Estos cursos han tenido una duración de 720 horas c|u., aportan puntajes a los participantes para los cursos de antecedentes y oposición. Sus contenidos abarcan desde los fundamentos teórico prácticos de la acción del conductor educativo hasta una actualización en las disciplinas básicas del curriculum de la escuela primaria.

En total se ha registrado la participación de 360 conductores educativos, 180 de los cuales proceden de las provincias argentinas.

Ambos cursos se han desarollado en la sede del Instituto Bernasconi en la Capital Federal. Los participantes, mediante comisión de servicio han tenido una dedicación exclusiva al curso. Los alumnos provenientes de provincia han recibido además pasajes y los viáticos correspondientes, abonados por el Consejo Nacional de Educación.

Los profesores del curso no son permanentes, se seleccionan en cada ocasión de acuerdo con las exigencias programáticas del curso y provienen fundamentalmente de las Facultades y los Institutos del Profesorado. En el último curso se ha contado además con la colaboración de dos especialistas de la O.E.A.

2. Seminarios regionales de actualización e intercambio de experiencias:

En el Plan de Operaciones 1971-72, se contempla estos seminarios como un intento de formación de una política descentralizada de perfeccionamiento que cubra eficazmente la mayor parte del territorio nacional.

La metodología de estos seminarios consiste esencialmente en sesiones de trabajo en comisiones precedidas por exposiciones teóricas a cargo de especialistas. En cada seminario participa la totalidad de los directores y supervisores de una región en carácter de seminaristas. Autoridades del Consejo Nacional de Educación, profesores invitados y especialistas de O.E.A. tienen a su cargo las exposiciones teóricas y asesoran las reuniones de comisión.

Los tópicos sobre los cuales se centra el seminario son: Técnicas de administración y supervisión, evaluación institucional, planeamiento escolar para la escuela primaria, innovaciones curriculares.

Hasta la fecha se han realizado seminarios en las sedes que se indican:

— Santa Fe

— Mendoza

— Capital Federal (6 subsedes)

— San Martín de los Andes (Neuquén)

— Catamarca

El número de los participantes alcanza a más de mil personas.

Esta técnica de realización de perfeccionamiento ha cumplido el objetivo de convertirse en modelo que permite al personal de supervisión multiplicar sus efectos pudiendo llegar a cubrir la totalidad del territorio. En este sentido cabe mencionar los seminarios de "multiplicación", llevados a cabo por los participantes de los seminarios de Santa Fe y Mendoza.

3. Desarrollo de un modelo de perfeccionamiento integrado al sistema escolar:

El Plan de Operaciones 1971-72 contempla la formación de un equipo que, a partir de datos aportados por investigaciones básicas, desarrolle un modelo de perfeccionamiento sistemático, para el personal de la enseñanza primaria.

4. Equipamiento:

En los sucesivos planes de operaciones se han contemplado partidas que han permitido una dotación básica importante en el Consejo Nacional de Educación, fundamentalmente dirigida a materiales de reproducción e impresión. Particularmente importante ha sido la dotación bibliográfica tanto al Instituto Bernasconi como a los distritos sedes de los seminarios de intercambio y actualización.

IV. CONTRIBUCION DEL PAIS Y DE LA O.E.A. AL PROYECTO.

Anualmente y en relación con los Planes de Operaciones aprobados, se ha establecido la contribución que tanto la Argentina como la O.E.A. hacen a la Acción de Refuerzo.

1. Contribución de la República Argentina:

Además de su contribución regular a la O.E.A. y al Programa Regional de Desarrollo Educativo, la Argentina, a través del Consejo Nacional de Educación, ha puesto a disposición de la Acción de Refuerzo entre otros, los siguientes conceptos:

a. Personal

Para la dirección, supervisión y administración de las actividades derivadas de los Planes de Operaciones.

b. Instalaciones

Para el desarrollo de los cursos y seminarios, aulas y otros locales. Oficinas para el desarrollo de las investigaciones y modelos,

c. Gastos de Operación

Para el pago de los profesores, material de consumo y servicios conexos a las actividades que se realizan. Pago de viáticos y personal suplente de los docentes asistentes a cursos.

2. Contribución de la O.E.A.:

Por su parte, la Organización de los Estados Americanos, a través de su programa Regional de Desarrollo Educativo (FEMCIECC) ha puesto a disposición de la Acción de Refuerzo:

a. Personal

2 especialistas (Administración y Evaluación) con sede en el Consejo Nacional de Educación.

b. Equipos y elementos

Para completar unidades de impresión y reproducción. Aportes bibliográficos.

c. Recursos varios

Para contratación de investigadores.

Para pasajes y viáticos de los especialistas que concurren a los seminarios que se desarrollan en el interior del país.

PLAN PILOTO DE PREVENCION Y PROMOCION DE LA SALUD Y RENDIMIENTO EDUCATIVO

Por medio de este artículo queremos llegar a todos los docentes a fin de informarlos acerca del Plan Piloto de Promoción y Protección de la Salud y Rendimiento Educativo.

El Plan Piloto ha centrado sus primeros esfuerzos en el escolar del primer grado.

Los factores fundamentales que trata de investigar el Plan Piloto están en relación con el grado de madurez con que el niño enfrenta sus primeras experiencias de aprendizaje sistemático.

Se entiende por *madurez*, la disponibilidad de una serie de recursos que podemos sintetizar como habilidades, aptitudes y destrezas para el aprendizaje.

Los índices para detectar el nivel de maduración, como el docente sabe son: las habilidades y aptitudes linguísticas, percepción visual y auditiva, coordinación muscular y habilidades motoras, conocimiento acerca de los números, la capacidad para cumplir instrucciones y para prestar atención en el trabajo escolar colectivo.

El grado de desarrollo de estas capacidades, que el escolar principiante exhibe, depende de muchos factores, tales como inteligencia, ambiente familiar, salud y condiciones físicas, grado de madurez emocional, adaptación social y el cúmulo de experiencias vividas previamente.

El déficit en cualquiera de estos aspectos, puede ser causa del fracaso de los alumnos del primer grado en el aprendizaje de la lectura y escritura.

El niño que ingresa a la escuela ya ha adquirido cierto grado de socialización. La escuela actúa como medio socializante por excelencia y proporciona un campo de interrelaciones más complejas, trama del proceso enseñanza-aprendizaje.

El Plan Piloto colabora de la siguiente forma:

a) Brindando a los maestros de primer grado la posibilidad de conocer aspectos que hacen a la madurez para el aprendizaje del grupo de escolares.

b) Facilitando la ardua tarea del docente, por medio del mejor conocimiento de sus niños.

c) Brindando posibilidades de enseñanza especializada a aquellos niños que no pueden alcanzar el aprendizaje requerido en las mismas condiciones que otros.

Las acciones llevadas a cabo se describen a continuación.

El Plan Piloto se ha puesto en práctica con los recursos humanos de que dispone el Consejo Nacional de Educación. Docentes graduados en Psicología, Ciencias de la Educación, Psicopedagogía que han sido asimilados al equipo que trabaja en las distintas tareas que demanda el Plan.

AMBITO DE ACCION

El Plan Piloto en sus distintas etapas abarca el estudio integral de los problemas que afectan el rendimiento, a través de los siguientes aspectos:

PSICOPEDAGOGICO: mediante la aplicación de pruebas (tests) que permiten determinar el grado de madurez del niño para el aprendizaje de la lecto-escritura y la matemática.

—Las pruebas que se aplicaron son las siguientes:

Metropolitán.

Prueba gráfica de organización perceptiva para niños de cuatro a seis años (H. Santucci).

Test de diagnóstico operatorio.

—La explicación de cada una de estas técnicas de investigación psicopedagógica, se inicia en este número con: La prueba gráfica de organización perceptiva de H. Santucci, y se completará en las próximas publicaciones de esta revista.

MEDICO: a través del examen médico del niño que aportará elementos significativos referidos a las causas de inmadurez para el aprendizaje.

OBJETIVOS DEL PLAN: detectar en forma Masiva a aquellos niños que puedan presentar dificultades en el aprendizaje.

Asimismo la información que obtenga permitirá iniciar investigaciones que conduzcan a la caracterización del niño argentino a los efectos de crear pruebas o tests nacionales. También se intentará llegar a determinar las causas profundas de deserción y repitencia durante el período de escolaridad primaria.

ETAPAS DEL PLAN

I. — EXAMEN PSICOPEDAGOGICO

a) Entrenamiento de los docentes: Todos los maestros de primer grado de las escuelas dependientes del Consejo Nacional de Educación, participaron de un curso teórico-práctico de capacitación a fin de conocer los alcances del plan, el manejo y evaluación de los tests que aplicarían.

b) Administración de los tests: Del 22 al 29 de mayo los maestros de primer grado de escuelas del Consejo Nacional de Educación cumplimentaron la aplicación y evaluación de las pruebas completando la Ficha Psicopedagógica, las que en su totalidad se remitieron al Consejo Nacional de Educación para su posterior procesamiento electrónico.

II. — EXAMEN MEDICO

Se inició el 14 de abril con la colaboración de los médicos de la Administración de Sanidad Escolar y del Departamento Sanitario dependiente de la Supervisión de Escuelas Modales del Consejo Nacional de Educación. Estas Fichas también se están remitiendo al Consejo Nacional de Educación para su posterior procesamiento electrónico.

MEDIDAS PREVISTAS PARA EL CUMPLIMIENTO DE LOS OBJETIVOS DEL PLAN

a) Creación de grados de recuperación (aprox. tres grados por Distrito Escolar) para aquellos niños que resulten inmaduros y que una vez superada la dificultad se integrarán al grado común. En estos grados no se incluirán niños con déficits profundos cuya atención corresponde a las Escuelas Diferenciales.

b) Planificación de Cursos de Perfeccionamiento docente para entrenarlos en las técnicas de atención de niños inmaduros.

c) Creación de Centros de Orientación Psicopedagógica (una por Distrito Escolar) para enfocar la profundización del estudio de los niños inmaduros y solución de su problema en lo posible dentro de la escuela y/o derivación hacia centros asistenciales especializados cuando fuera necesario.

PROCESAMIENTO Y ELABORACION DE LA INFORMACION

Tal como se mencionara anteriormente, la información que se obtenga de cada niño a través de la Ficha Psicopedagógica y de la Ficha Médica, será procesada electrónicamente.

Este procesamiento implica las siguientes tareas:

a) El total de Fichas (médicas-psicopedagógica) recibidas son controladas por un equipo de especialistas que simultáneamente pasan los resultados obtenidos en cada rubro a unos casilleros preparados para tal efecto. Este procedimiento se denomina: *Codificación* de la información.

b) Posteriormente las fichas son entregadas al CENIED, Centro Nacional de Investigación Educativas para su perforación: Es decir los resultados de la codificación se pasan a una tarjeta especial que se perfora en forma semi-manual (una por una) de acuerdo a los resultados obtenidos en cada ficha.

Su procesamiento: las tarjetas perforadas son puestas en una computadora preparada con un programa elaborado con anterioridad previendo qué resultados se desean obtener de la información.

c) Análisis: Como resultado del procesamiento se obtiene la información que deberá ser analizada.

Brindando en primera instancia la descripción de la situación médico-psicopedagógica de todos los niños estudiados.

d) Publicación de la información resultante.

PARTE PRACTICA

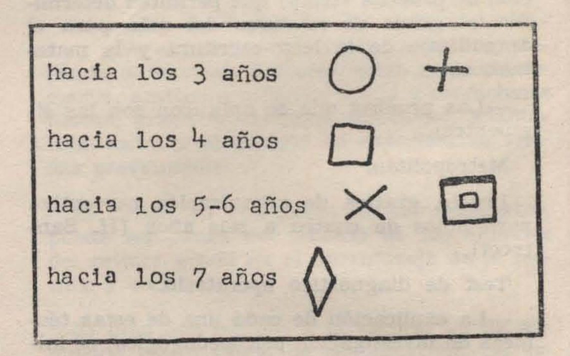
EXPLICACION TECNICAS DE INVESTIGACION PSICOPEDAGOGICA.

INTRODUCCION

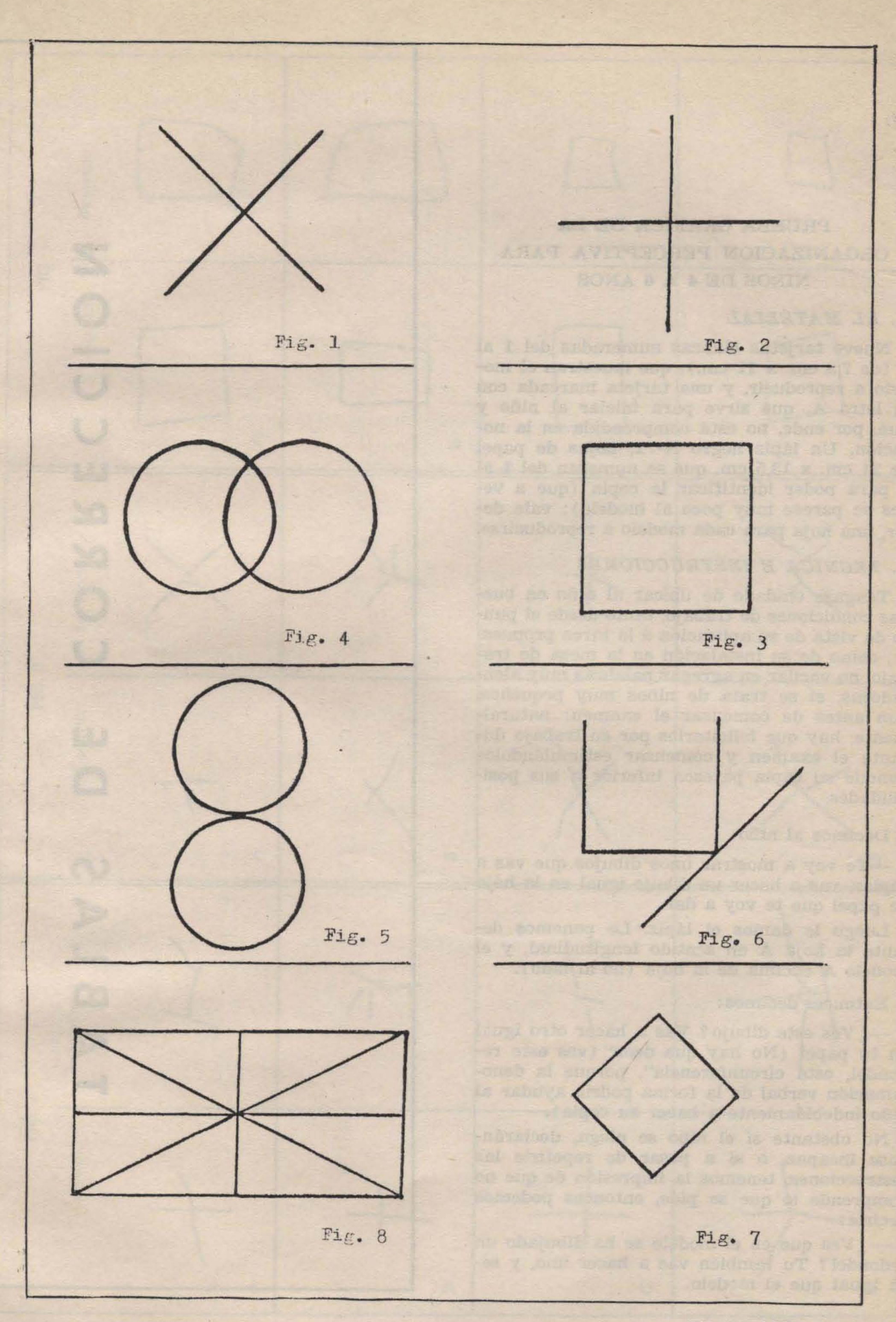
Para iniciar el proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto que corresponde al nivel de desarrollo logrado por cada niño, es cada vez más frecuente y necesaria la utilización de pruebas que permitan determinar ese nivel de desarrollo en relación específica con el aprendizaje de primer grado.

Como se dijo anteriormente son varias las pautas de maduración y desarrollo psicológico requeridas para la iniciación sistemática del aprendizaje escolar, una de ellas consiste en la evolución del grafismo.

La secuencia evolutiva de esta habilidad es la siguiente:



La Prueba Gráfica de Organización Perceptiva de H. Santucci, consiste en la reproducción de figuras geométricas, es la adaptación para niños de 4 a 6 años, e investiga, señalando los progresos en la coordinación motriz (habilidad de movimientos), la organización y representación del espacio geométrico. Pone en juego relaciones espaciales cuya percepción y reproducción gráfica están sujetas a una evolución genética.


Fig. 1
Fig. 2
Fig. 4
Fig. 3
Fig. 5
Fig. 6
Fig. 8
Fig. 7

PRUEBA GRAFICA DE LA ORGANIZACION PERCEPTIVA PARA NIÑOS DE 4 A 6 ANOS

A. *EL MATERIAL*

Nueve tarjetas blancas numeradas del 1 al 9 (de 7,5 cm. x 11 cm.), que muestran el modelo a reproducir, y una tarjeta marcada con la letra A, que sirve para iniciar al niño y que, por ende, no está comprendida en la notación. Un lápiz negro Nº 2, hojas de papel de 21 cm. x 13,5 cm. que se numeran del 1 al 9 para poder identificar la copia (que a veces se parece muy poco al modelo); vale decir, una hoja para cada modelo a reproducirse.

B. *TECNICA E INSTRUCCIONES*

Téngase cuidado de ubicar al niño en buenas condiciones de trabajo, tanto desde el punto de vista de su aplicación a la tarea propuesta, como de su instalación en la mesa de trabajo, no vacilar en agregar palabras muy alentadoras, si se trata de niños muy pequeños, aun antes de comenzar el examen; naturalmente, hay que felicitarlos por su trabajo durante el examen y comenzar estimulándolos aunque su copia parezca inferior a sus posibilidades.

Decimos al niño:

—Te voy a mostrar unos dibujos que vas a copiar, vas a hacer un dibujo igual en la hoja de papel que te voy a dar.

Luego le damos el lápiz. Le ponemos delante la hoja A en sentido longitudinal, y el modelo A encima de la hoja (no al lado).

Entonces decimos:

—¿Ves este dibujo? Vas a hacer otro igual en tu papel (No hay que decir (ves este redondel, esta circunferencia", porque la denominación verbal de la forma podría ayudar al niño indebidamente a hacer su copia).

No obstante si el niño se niega, declarándose incapaz, o si a pesar de repetirle las instrucciones, tenemos la impresión de que no comprende lo que se pide, entonces podemos decirle:

—¿Ves que en el modelo se ha dibujado un redondel? Tu también vas a hacer uno, y será igual que el modelo.

TABLAS DE CORRECCION

FIG. 1

Correcto | Incorrecto

A

B

C

D

FIG. 2

Correcto | Incorrecto

A

B

C

D

FIG. 3

Correcto | Incorrecto

A

B

C

D

FIG. 4

Correcto | Incorrecto

A

B

C

D

FIG. 5

Correcto | Incorrecto

A

B

C

D

FIG. 6

Correcto | Incorrecto

A

B

C

D

FIG. 7		FIG. 8		FIG. 9	
Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto	Correcto	Incorrecto
A		A		A	
B		B		B	
C		C		C	
D		D		D	

FRACASOS EN LA REALIZACION DE LAS PRUEBAS

Entre los numerosos ejemplos del fracaso en la realización de la prueba —por cierto ilimitados, ya que las distorsiones pueden adquirir innúmeras formas— ejemplificamos los más importantes, con aquellas figuras incorrectas que resultan más comunes de observar.

FIGURA	CUATRO AÑOS	CINCO AÑOS	SEIS AÑOS
UNO		**El fracaso —que es excèpcional— tiene idénticas formas que en los 4 años.**	**Un tercio de quienes fracasan, dibujan un garabato. Otro tercio, 2, 3 ó 4 líneas. El resto, líneas separadas una de otras.**
DOS			Los fracasos, poco frecuentes, provienen de falta de ajuste en los brazos de la cruz.
TRES			Los fracasos son poco frecuentes: se asemejan a los de los niños de 5 años.
CUATRO	La mayor parte de los fracasos, provienen de una nítida separación de los dos círculos.	**En cambio, en esta edad, el fracaso se muestra en la tangencia de los círculos.**	Prácticamente no hay fracasos. Los escasos que existen, provienen de la tangencia de los círculos.

CINCO		Los fracasos son similares a los de los niños de 4 años.	Escasos fracasos. Los mismos, provienen de un mal ajuste de la recta con relación al cuadrado abierto.
SEIS		Escasos fracasos: similares éstos, a los de los niños de 4 años.	Prácticamente, desaparecen los fracasos. Los que se advierten se deben a la dificultad de reproducir ambos círculos encimados.
SIETE			
OCHO			
NUEVE			

NILDA PEDEMONTE DE CONFORTE

SISTEMATIZACION DEL CONOCIMIENTO DEL DISCURSO

EL ANALISIS DE TEXTOS EN LOS GRADOS MEDIOS Y SUPERIORES

Se ha señalado como uno de los objetivos de la enseñanza de la lengua en la escuela primaria el "acceso a los valores culturales en general y los literarios en particular". El acceso al mundo de la cultura significará una mayor capacitación para el goce estético y un mayor desarrollo del sentido crítico, al mismo tiempo que la iniciación en el conocimiento de las grandes obras que integran ese mundo cultural.

La aproximación a la obra literaria, su análisis y valoración crítica, suponen la adquisición de técnicas específicas que el alumno de la escuela primaria deberá lograr. Para ello el maestro promoverá adecuadas y convenientes actividades de aprendizaje.

Proponemos una guía de procedimientos que el maestro podrá utilizar para conducir a sus alumnos en el análisis de una obra literaria. Para ello, elegimos como texto *La granizada,* de Leopoldo Lugones —uno de los grandes poetas de nuestra literatura nacional— quien fue asiduo colaborador de El Monitor de la Educación Común en su primera época.

La guía como los comentarios deben ser considerados como sugerencias que el maestro podrá adaptarlas al nivel de sus alumnos.

PLAN GUIA

I. — *Motivación.* Es importante provocar la atención de los alumnos y crear un ambiente de expectativa e interés que deberá tener puntos de relación y contacto con la obra.

II. — *Presentación de la obra literaria.*

Lectura de la poesía.

LA GRANIZADA

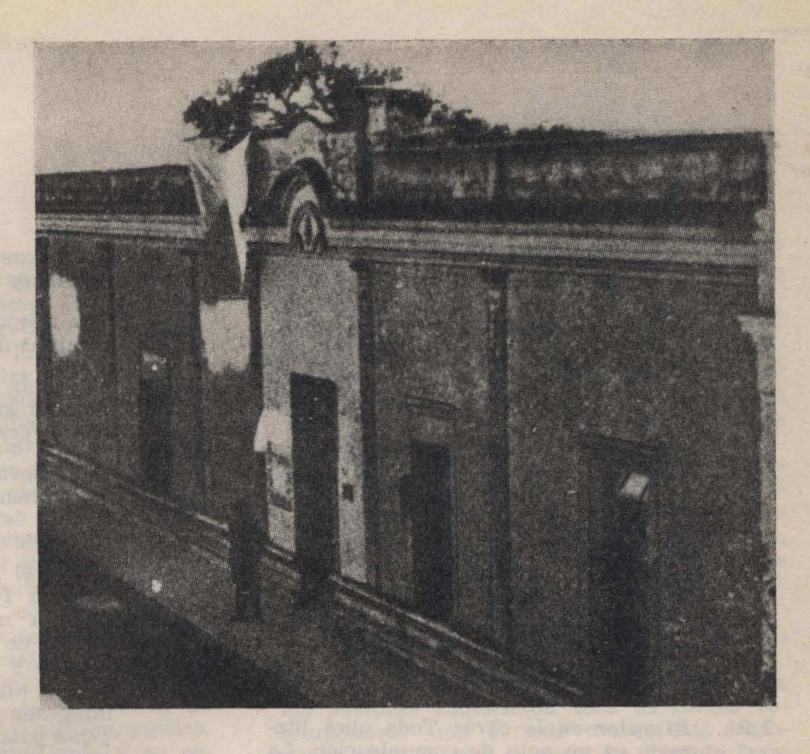
Sobre el repicado cinc del cobertizo,
y el patio que, densa, la siesta calcina,
en el turbio vértigo de la ventolina
ríen los sonoros dientes del granizo.

Ríen y se comen la viña y la huerta,
rechiflan el vidrio que frágil tirita,
y escupen chisguetes de saltada espita
por algún medroso resquicio de puerta.

Junto al marco rústico, donde pía en vano,
refúgiase un pollo largo y escurrido.
Volcado en el suelo yace un pobre nido.
En el agua boya la flor del manzano.

Con frescor de páramo el chubasco azota.
Cenizas de estaño la nube condensa,
Y al lúgubre fondo de la pampa inmensa,
desgreñados sauces huyen en derrota.

Casa natal de Leopoldo Lugones, en la Villa del Río Seco (Córdoba). Nació el 13 de junio de 1874 y en esa región pasó su infancia.



Datos bibliográficos: incluido en Paisajes, de *El libro de los paisajes.*

Con este libro, publicado en 1917, Lugones logra una magistral descripción de la naturaleza argentina, intento que comienza en nuestra literatura con Esteban Echeverría. También incluye el libro la serie *Alas,* encantadora presentación de los pájaros de nuestro campo.

El autor y su tiempo: Leopoldo Lugones no sólo es uno de nuestros más grandes poetas, sino que es ejemplo de extraordinaria erudición. Se destacó en cuanta tarea cultural abordó: novelista, historiador, filólogo, científico naturalista y brillante orador.

Nació en Villa María del Río Seco, en la provincia de Córdoba, en 1874.

Aprendió las primeras letras, como él mismo referirá "en Ojo de Agua, villorrio fronterizo, entonces, de Santiago del Estero. La escuela conservaba restos de una de aquellas bibliotecas —que la iniciativa de Sarmiento desparramó por distintas partes del país—. Prestóme cierta vez el maestro uno de los libros: *La Metamorfosis de los Insectos.* Aquello fue la primera luz de mi espíritu, la sugerencia de la honda fuente que venía a revelarme el amor de la naturaleza por medio de la contemplación científica. Y *yo sé* que esto ha constituido la determinación profunda de mi vida intelectual.... ¿A cuántos otros espíritus no habrán revelado cosas semejantes los libros dispersos de aquella empresa prematura?" (en *Historia de Sarmiento*).

En su obra poética pueden señalarse tres etapas: la primera, modernista (1897 a 1909), con sus obras *Crepúsculos del jardín, Lunario sentimental;* la de transición, (hasta 1922), que corresponde a obras como *Odas seculares, El libro fiel, El libro de los paisajes y Las horas doradas;* el tercer período, de profunda búsqueda de la esencia nacional (1924 hasta su muerte, en 1938), con *El romancero, Poemas solariegos, Romances de Río Seco.*

III. — COMENTARIO DE LA OBRA

1. *Interpretación literal del texto:* Lectura silenciosa por parte de los alumnos:

Vocabulario: se buscarán en el diccionario las palabras cuyo significado se desconozca, pero se tendrá especial cuidado de que ese significado sea interpretado en relación con el texto, sobre todo en el caso de una poesía de Lugones quien, escritor y filólogo, encontraba en la precisión un recurso expresivo.

2. La interpretación literal del texto, es la comprensión de los significados corrientes, pero ciertos procedimientos de selección y distribución de las palabras trae aparejados nuevos significados. El descubrimiento de esos nuevos significados es el objetivo del comentario de la obra.

2.1. *Esquema de contenido*: Enunciación breve de lo que el autor dice (discurso, mensaje), siguiendo el orden en que lo dice.
Dónde cae la granizada.
Sus efectos inmediatos.
Las consecuencias.
Paisaje final.
La elaboración del esquema de contenido obligará a una lectura más detenida y atenta.

2.2. *El autor en la obra*: Toda obra literaria es un acto de comunicación. La presencia o ausencia del autor (emisor, fuente), tiene valor expresivo. En esta poesía no aparece. No hay formas pronominales ni desinencias verbales que apunten a la primera persona, singular o plural.

2.3. *El lector en la obra*: Tampoco hay una paliación directa al lector (receptor, destinatario).
El autor real quiere centrar la atención en la *representación* del paisaje.

2.4. *El mundo de ficción*: la realidad representada.
El poeta parte de una realidad objetiva, selecciona aspectos de la misma y los vuelve a presentar teñidos con sus propias emociones: crea el mundo de ficción, representa la realidad. Por medio de una guía adecuada, el maestro debe conducir al alumno para que relacione las palabras (enunciados lingüísticos) con la descripción del lugar, con la presentación de personajes, de hechos, sentimientos y emociones, objetos..., que aparezcan en el texto.

Ejemplo de actividades:

Con relación al lugar:
Transcribir las palabras que indican dónde cae el granizo,
o ¿dónde ubicaría la escena?

Las respuestas deben apoyarse con palabras del texto. Por ejemplo:

En algún lugar del campo, de la región de la pampa porque se habla de viña, huerta, pampa inmensa.

Esto llevará al alumno a relacionar el contenido con nuestro paisaje.

Hechos:

Como el poeta ha querido destacar toda la fuerza de la granizada que llega a modo de impacto directo a través de los sentidos, especialmente el oído y la vista, el maestro conducirá al alumno para que descubra las imágenes y su valor expresivo.
¿Qué palabra traduce la imagen acústica que describe los efectos de la piedra al caer sobre el cobertizo?

¿Qué verbos aluden a la sonoridad del granizo?

¿Qué palabras indican el efecto de la piedra sobre el pollo, el nido y la flor?

¿Con qué sentido pueden captarse esos efectos?

¿Con qué verbos de la segunda estrofa se relaciona el sustantivo dientes?

¿Con qué se comparan las nubes? ¿Por qué?

Cuando el alumno descubre la relación entre "cenizas de estaño" y el color de las nubes; "desgreñados sauces" y el aspecto de las mismas, está analizando el leguaje metafórico.

2.5. *Recursos técnicos*:
En esta guía se van señalando pasos, lo que es imprescindible desde el punto de vista didáctico, pero el maestro no puede dejar de hacer entender a los alumnos que todos y cada uno de los momentos del análisis se relacionan, se complementan y no son sino múltiples manifestaciones de la lengua expresiva.

2.5.1. *Clase de obra:*

El autor ha elegido y combinado una serie de procedimientos que permiten clasificar la obra dentro de un género literario: el género lírico. Los procedimientos perceptibles son: el verso, el ritmo, la rima. Estos recursos prestan a las palabras una peculiar armonía que produce también un especial agrado en el lector y le revelan la belleza presente en toda obra de arte. No se clasificarán las obras según los géneros literarios sino cuando el nivel de madurez y el entrenamiento de los alumnos lo permitan, pero el maestro guiará a los mismos para que descubran los distintos recursos. En esta poesía, por ejemplo, el juego de las rimas consonantes, el ritmo del verbo endecasílabo, la utilización de palabras esdrújulas —vértigo, rústico, páramo— en el hemistiquio y su especial repercusión en la medida del verso, la agrupación de unidades temáticas en estrofas.

2.5.2. *El lenguaje:*

Cuando el maestro guió al alumno para que señalara los contenidos de la realidad representada, apuntó también al valor expresivo de la lengua poética. Completará el análisis destacando los recursos gramaticales, semánticos y fónicos por medio de un planteo sugeridor. Por ejemplo, la relación entre "vértigo de la ventolina" con los verbos con que comienzan los versos siguientes: *ríen, ríen y se comen, rechiflan, escupen.* La acumulación de verbos da al texto un ritmo acelerado que se corresponde con la idea del rápido viento. Por el contrario, en la última estrofa, la paz se ha restablecido, y esa sensación es sugerida por la sucesión de construcciones sustantivas: *frescor de páramo, cenizas de estaño, pampa inmensa, desgreñados sauces.*

El manejo del vocabulario apunta a la descripción de un paisaje, por eso abundan las imágenes sugeridoras de todo lo que se puede captar con los sentidos:

visuales: "un pollo largo y escurrido"
visuales y de movimiento: "en el agua boya la flor del manzano"

auditivas: rechiflan el vidrio.

También la visión del paisaje sugiere asociaciones que el autor traduce en valiosas metáforas: las nubes son "desgreñados sauces".
Como recurso fónico —ya que la distinta sonoridad de vocales y consonantes tiene valor significativo— se puede señalar: en la segunda estrofa, todos los versos terminan en *ta*, lo que sugiere el repiqueteo del granizo.

IV. — SINTESIS Y VALORACION FINAL

A medida que se ha ido realizando el análisis, las palabras adquirieron toda su fuerza comunicativa: una síntesis conceptual, sensorial y afectiva que el poeta ha logrado trasmitir. La naturaleza revela, por gracia de la lengua poética, toda su grandiosidad y belleza.

Aprovechamiento del texto para otros aspectos de la enseñanza de la lengua.

El análisis de esta poesía y el comentario de los recursos de que se vale el autor para presentar un paisaje pueden ser aprovechados para una clase de *composición.* Los temas podrían ser:

—Llueve en la ciudad.
—Después de un fuerte ventarrón.
—La primera vez que vi nevar.

Realizar ejercicios de análisis sintáctico, morfológicos, semántico y fónico con el siguiente verso (que es una oración):

En el agua boya la flor del manzano.

Realizar ejercicios de enriquecimiento de vocabulario:

Familia de palabras:

ventolina, viento, ventoso...
puerta, puertita, portón...

Reemplazar construcciones sintácticas por una palabra o viceversa:

marco rústico/marcucho
abertura pequeña/resquicio



Ana María ABBATE

CANCIONERO DIDACTICO

CANTO EN EL JARDIN DE INFANTES

EL NIÑO goza con el canto. Cantar, lo hace plenamente feliz. ¿Qué canta el niño? Lo que le llega hasta el medio ambiente en el que vive. Por lo tanto, canta o tararea canciones que están en boga; o, con muy buena suerte, conoce algunas canciones infantiles, como legado de su casa paterna.

Así lo recibimos en el Jardín de Infantes; y, teniendo en cuenta esta predilección por el canto, hacemos que sus actividades giren en torno a un cancionero didáctico, que cuente con canciones adecuadas a los distintos momentos. Por ejemplo: para los saludos. A la maestra, al Jardín, a la Bandera, a sus amigos. Para ir a tomar el té. Para lavarse las manos. Para los juegos; para las rondas; para los actos escolares; como epílogo de algún cuento, ect.

Este cancionero debe seleccionarse así:

1) La canción debe poseer un lenguaje sencillo.

2) Preferiblemente de breve extensión, en especial cuando se trabaja con los más pequeños (3 años).

3) Con los de 4 y 5 años, pueden ser más extensas.

4) El ritmo no debe ofrecer dificultades para el aprendizaje. Será simple y cadencioso, respetando siempre la acentuación correcta del lenguaje.

Resumiendo estos puntos, hay una sola premisa en la que debemos pensar: **"estamos trabajando para el niño y por el niño"**; recordando que la educación musical no comienza ni termina en el Jardín, y que, por medio de ella, podemos forjar en el alma infantil sentimientos de Patria, sociedad, amistad, generosidad, respeto, etc., y que todo ello incide en la formación del carácter.

En cuanto a la eficacia de nuestra enseñanza, conviene graduar las canciones de acuerdo con las dificultades que presenten; no olvidando la variedad de temas y ritmos. Es conveniente que la maestra jardinera sepa ejecutar algún instrumento musical, para que por sus propios medios tenga la posibilidad de acrecentar su cancionero. En caso contrario, deberá asesorarse debidamente.

Dicho cancionero puede relacionarse, en alguna medida, con los Centros de Interés. Si se dispone de una canción para el Centro de Interés que se está tratando en la semana, es preferible utilizarla, siempre y cuando la canción lo permita.

En el presente trabajo, se transcriben tres Canciones, compuestas para distintos Centros de Interés.

CONCIERTO

Mi po- lli-to ha-ce pi mi pa- ti-to ha-ce cuá yen-tre to-dos un con- cier-to pi pi pi cuá cuá cuá cuá

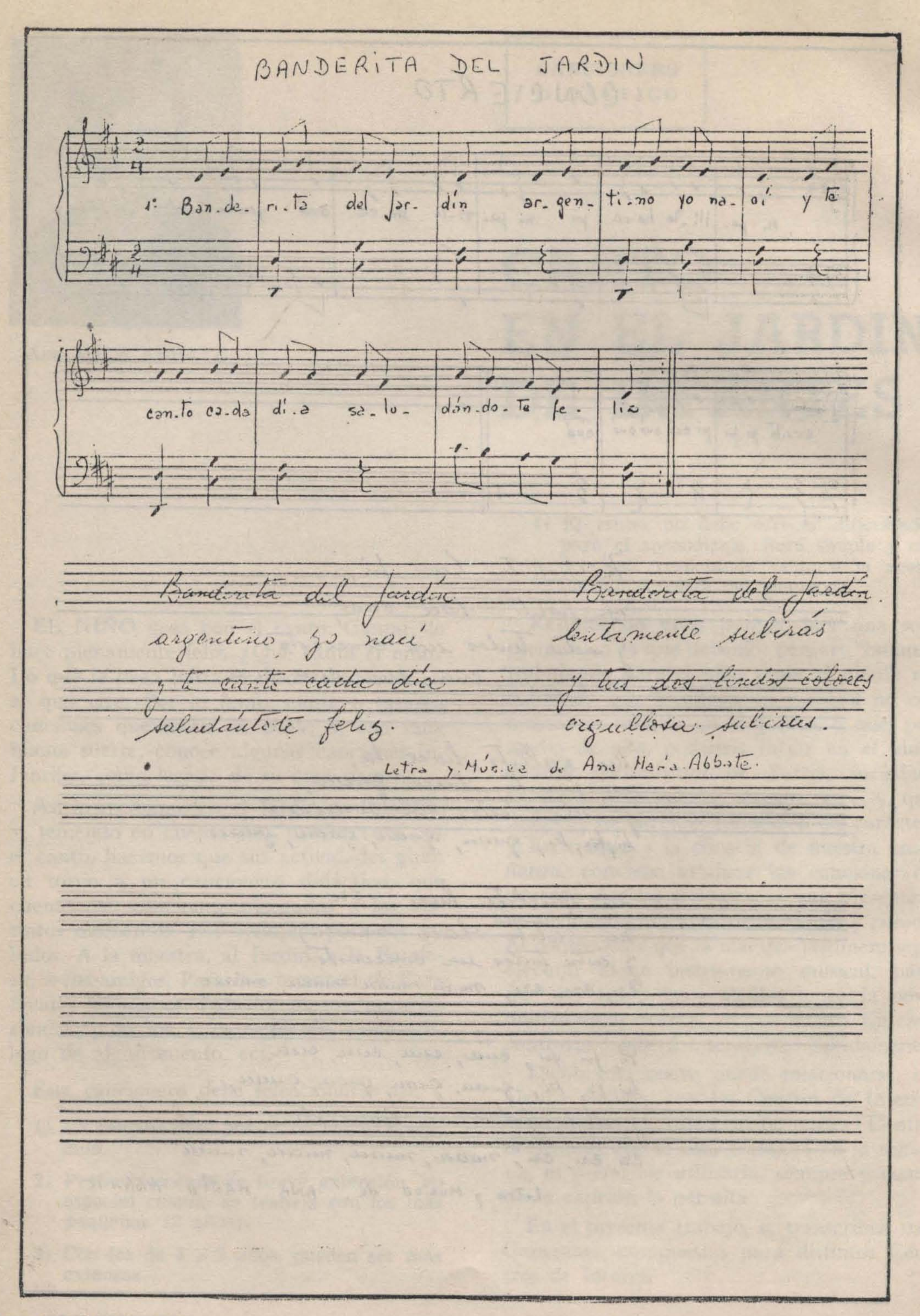
Mi pollito hace pi,
mi patito hace cua,
y entre todos un concierto
pi, pi, pi, cua, cua, cua, cua.

Mi gallito hace ki,
mi perrito hace guau,
y entre todos un concierto
ki, ki, ki, guau, guau, guau, guau.

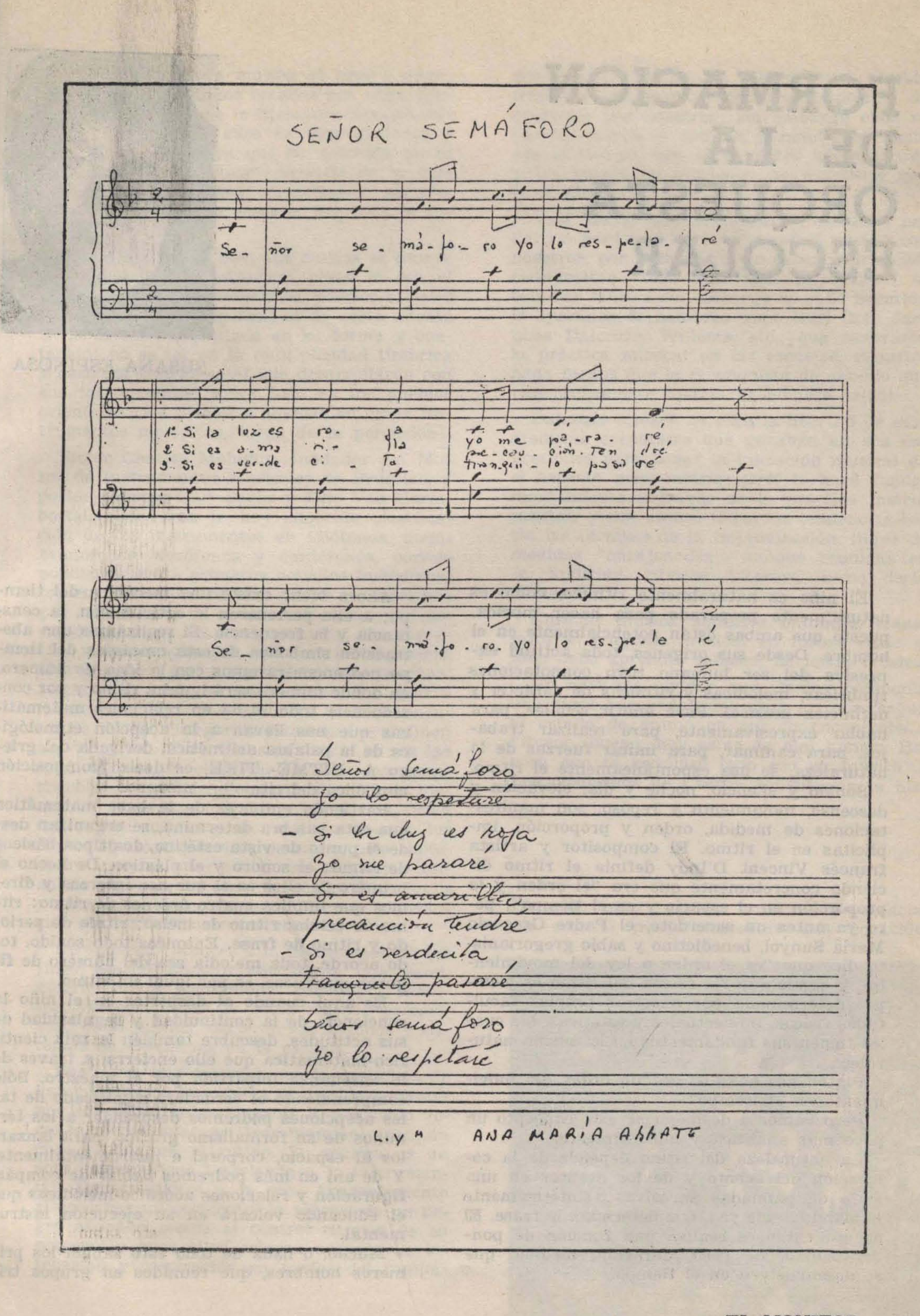
Mi grillito hace cri,
mi gatito hace miau,
y entre todos un concierto
cri, cri, cri, miau, miau, miau, miau

Pi, pi, pi, cua, cua, cua, cua
ki, ki, ki, guau, guau, guau, guau,
y entre todos un concierto
cri, cri, cri, miau, miau, miau, miau

Letra y Música de, ANA MARÍA ABLATE



BANDERITA DEL JARDIN
1: Ban-de-ri-ta del jar-dín ar-gen-ti-no yo na-cí y te
can-to ca-da dí-a sa-lu-dán-do-te fe-liz
Banderita del jardín
argentino yo nací
y te canto cada día
saludándote feliz.
Banderita del jardín
lentamente subirás
y tus dos lindos colores
orgullosa subirás.
Letra y Música de Ana María Abbate.


SEÑOR SEMÁFORO
Se- ñor se- má- fo- ro yo lo res- pe- ta- ré
1ª Si la luz es ro- ja yo me pa- ra- ré
2ª Si es a- ma- ri- lla pre- cau- ción ten- dré
3ª Si es ver- de- ci- ta tran- qui- lo pa- sa- ré
Se- ñor se- má- fo- ro yo lo res- pe- ta- ré
Señor semáforo
yo lo respetaré
- Si la luz es roja
yo me pararé
- Si es amarilla
precaución tendré
- Si es verdecita
tranquilo pasaré
Señor semáforo
yo lo respetaré
L. y M.
ANA MARÍA ABBATE

FORMACION DE LA ORQUESTA ESCOLAR



SUSANA ESPINOSA

El niño es naturalmente rítmico, como es naturalmente preparado para hacer música, puesto que ambas están potencialmente en el hombre. Desde sus orígenes, toda actitud expresiva del ser humano tuvo connotaciones tímbricas, melódicas y rítmicas de carácter y definición musical. Para emitir señales, para hablar expresivamente, para realizar trabajos, para caminar, para imitar fuerzas de la naturaleza, se usa espontáneamente el ritmo.

Sonido y silencio, noche y día, elevación y descenso, movimiento y reposo, son manifestaciones de medida, orden y proporción, implícitas en el ritmo. El compositor y artista francés Vincent D'Indy definía el ritmo diciendo concretamente que era "el orden y la proporción en el espacio y en el tiempo"; pero ya antes un sacerdote, el Padre Gregorio María Sunyol, benedictino y sabio gregorianista dice que "es el orden o ley del movimiento" y añade que "la forma del ritmo es siempre determinada por nuestras propias facultades físicas, intelectuales y estéticas, las cuales tienen sus fundamentos en la misma naturaleza".

Platón nos hablaba de "un orden del movimiento en el tiempo".

Pero vamos a desmenuzar este concepto un poco más analítica y musicalmente.

La naturaleza del ritmo depende de la colocación del acento y de los acentos en una serie de palmadas sucesivas (sintéticamente hablando desde ya), que determina la frase. El acento entonces realiza una función de ponderabilidad, de peso, duración, medida, que se desenvuelven en el tiempo.

Ahora bien: existe una mecánica del tiempo; a ella pertenecen la articulación, la constancia y la frecuencia. Si realizamos una abstracción simbólica de esta mecánica del tiempo nos encontraremos con la idea de número, en donde número será igual a ritmo y por consecuencia todo se dá en relaciones matemáticas que nos llevan a la acepción etimológica de la palabra aritmética, derivada del griego A- RITME- TIKE, es decir "composición simbólica del ritmo" = número.

Partiendo entonces de la base matemática que esta palabra determina, se organizan desde el punto de vista estético, dos tipos básicos de ritmo: el sonoro y el plástico. De hecho el primero de ellos es el que nos interesa y diremos que implica cuatro órdenes de ritmo: ritmo de célula; ritmo de inciso; ritmo de período y ritmo de frase. Entonces todo sonido, todo acorde, toda melodía sea del número de figuras que fuese, es por igual un ritmo.

Es aquí cuando al despertar en el niño la conciencia de la continuidad y regularidad de sus actitudes, descubre también la raíz científico-matemática que ello encierra, a través de la enseñanza impartida por el maestro. Sólo comprendiendo el verdadero significado de tales acepciones podremos desprender a los términos de su formalismo gráfico, para lanzarlos al espacio, corporal e instrumentalmente. Y de ahí en más podremos hablar de compás, figuración y relaciones acórdico-melódicas que el educando volcará en su ejecución instrumental.

Mucho, o nada de todo ésto sabían los primeros hombres, que reunidos en grupos tri-

bales, practicaban la música en base a membranófonos e idiófonos creados por ellos. Mucho sabían, dado que la literatura rítmico-melódica recogida de ellos es impresionante y rica. Nada sabían ya que su creación no es intelectual ni "artística"; procede de la vida imaginativa e intuitiva, comprendida, sin preparación de ninguna especie, por toda la comunidad.

Vale decir que si bien esa música se mueve dentro de límites estrechos, como lo son el horizonte y las dimensiones político-sociales de los pueblos aborígenes; es de corto aliento en la invención, limitada en su forma y contenido; no es tal en la multiplicidad tímbrica y destreza instrumental que desarrollaron con sus instrumentos, sobre todo en los pueblos orientales (los primeros además en crear instrumentos melódicos, luego de la percusión).

Víctor Charles Mahillon, fundador del Museo de Instrumentos Musicales de Bruselas, y posteriormente Curt Sachs y Eric Von Hormbostel, elaboraron la hoy conocida clasificación de los instrumentos en idiófonos, membranófonos, aerófonos y cordófonos, correspondiendo a los primeros aquellos instrumentos cuyos cuerpos sólidos entran en vibración por impulso de su propia naturaleza, sin necesidad de una tensión particular, (verbigracia: maracas, platillos, etc.). A los segundos, corresponden los instrumentos de parches, (tambores, etc.). A los terceros, los instrumentos de cuerda y a la cuarta los instrumentos de viento, categorías éstas que se definen sin dificultad. Curt Sachs explica a la vez las subdivisiones de clasificación para los membranófonos e idiófonos, según el modo de ejecución, de realización del golpe, forma física del objeto golpeado, etc. que no hace a los fines informativos que persigue esta nota. (para mayor información se aconseja consultar las obras del etnomusicólogo Curt Sachs y entre ellas especialmente "Esencia y evolución de los instrumentos musicales").

De acuerdo entonces a la prosecución de los fines específicamente educativos que persiguieron en la modernidad, pedagogos famosos, veremos como de éstas raíces "primitivas" en la música, nacieron los métodos y sistemas de enseñanza en la escuela.

Baste tan solo recordar que la conquista de una civilización que obliga al músico a mantener su cuerpo quieto durante la ejecución vocal o instrumental, no tiene ninguna atracción para el hombre primitivo. Su música es un acto corporal que trasciende a lo instrumental. Toca y danza a la vez. Aparentemente al escuchar un occidental la música de un negro africano pierde el control rítmico de su percepción pues ellos colocan acentos de intensidad y respiración en partes del compás que nosotros llamamos débiles, o el cambio irracional de grupos métricos, imposible de controlar por nosotros; sin embargo ellos no pierden nunca el compás y mantienen siempre el tiempo, con el palmoteo acompañante y los golpes de percusión de exactitud metronómica.

Vale decir, que si nuestra "cultura" nos llevó a perder el carácter musical nacido con nosotros, por lo menos al no saber vivirlo concientemente (todo niño sabe improvisar; al estudiar música sin embargo no sabe hacerlo) la aparición de nombres como Karl Orff, Jacques Dalcroze, Willems, etc., que renovaron la práctica musical en las escuelas, significó nada menos que la reconquista de aquello que candorosamente ejercía el hombre tribal.

Dalcroze tomará de ellos la libertad de esas ataduras corporales que gozaban en sus expresiones para basar la iniciación musical en el aspecto psico-motriz; Orff lo hará fundamentalmente a través de la práctica instrumental; y con ambos todas las tendencias hacia las técnicas de la improvisación, libres de medidas "encajonadas", aunque reunidas en la audición rítmica interior, como decía Willems.

Enseñar música significa entonces, transmitir el lenguaje musical en forma viva: el niño debe aprender música, haciendo música.

No hay que olvidar que Czerny componía una pieza adecuada para cada alumno, según el estado de ánimo en que lo encontraba.... "Bueno, bueno, hoy estás de mal humor. Espera que te escribiré todo eso en música"... Los cuadernos de Czerny constituyen la his-

En todo niño hay un músico en potencia. La escuela puede despertar una vocación.



toria de los estados de ánimo de sus alumnos, en una forma tan perfecta como probablemente no habrá otra semejante.

No significa esto que un maestro llegue a ese plano, pero sí que adapte su enseñanza para que el niño la sienta, la conviva.

Unos de los medios más difundidos para desarrollar todo lo esbozado, a sido sin duda, la formación de la orquesta escolar, corporizada definitivamente a nivel universal, con los trabajos del pedagogo alemán Karl Orff.

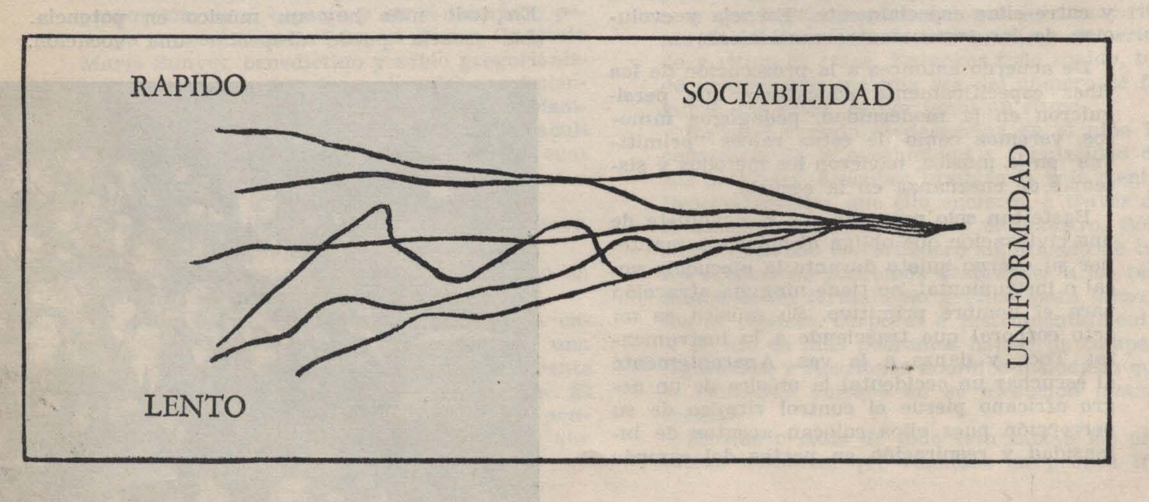
Director de música en la escuela muniquesa dirigida por Dorothea Günther, escuela famosa para la enseñanza rítmica y de la danza, conoció las características del método Jacques Dalcroze. Pensando que además de trabajar con música a través del movimiento era necesario que el niño personalmente hiciera música, se abocó al estudio del material instrumental a utilizar por los alumnos. Los instrumentos elegidos y los creados por él mismo eran melódicos como campanillas de cristal, xilófonos, metalófonos, flautas dulces y violines. Eligió también, la percusión como tambor, pandero, triángulo, platillos pequeños y timbales.

Para la práctica melódica desde los más pequeños recomienda la utilización de melodías compuestas sobre la gama pentafónica; pero como la práctica instrumental será su principal objetivo, trabaja el ritmo con la repetición de palabras seriadas, pregones, nombres propios, ecos, preguntas y respuestas; ejercicios éstos entonados inicialmente sobre la 3a. menor sol-mi; posteriormente a esta tarea se llega a la práctica instrumental, realizadas con educandos que no conocen la grafía musical, basada en variaciones rítmicas del ejercicio melódico antes realizado, e inclusive con obstinatos rítmicos. Finalmente podrá integrarse todo ello trasladando el tema melódico a un instrumento de placas, y el resto con el acompañamiento rítmico correspondiente, ya con palmas o membranófonos como el pandero.

Karl Orff desarrolló básicamente su material pedagógico en su obra "Musik für Kinder", cuadernos didácticos para los niños, los cuales presentan material de canciones con acompañamiento instrumental para ser cantadas y ejecutadas por los niños de acuerdo con su nivel; para ello los ha dividido en cinco tomos de la siguiente forma : 1) pentafonía; 2) heptafonía y armonías correspondientes a los grados 1, 2 y 6; 3) dominante en modo mayor; 4) modo menor; 5) dominantes en modo menor. (la edición castellana citada en la bibliografía que va a continuación se presenta en cuatro tomos).

Antes de seguir adelante con este comentario sobre la orquesta escolar y una vez esbozados los conceptos básicos que hacen a la estructura orquestal Orff, unos de los primeros en enfocar esta práctica, consideramos necesaria la palabra de una metodóloga argentina, conocedora y ejecutora de estas técnicas escolares, quien satisfará entonces el segundo de los items citados al principio para la realización de este escrito; es decir, el del creador actualizante que motiva, ejecuta y conduce estos movimientos.

Solicitamos así la palabra de la profesora Ana Lucía Frega, especialista en Educación musical, y Jefa a la vez (entre otras actividades práctico-metodológicas) del Departamento de Educación Musical de la Escuela Argentina Modelo. Con la anuencia otorgada por la docente, nos permitimos parafrasear su documento realizado para la "IV Conferencia Interamericana de Educación musical" efectuada en la Universidad de Rosario (Argentina) en 1970. conferencia —demostración, titulada "Practica Instrumental Colectiva: organización y Repertorio", realizada



en colaboración con el equipo docente que la acompaña en el Instituto de Enseñanza citado, se presentó de acuerdo al siguiente temario: a) Objetivos generales de la enseñanza de la música en el ámbito escolar; b) Función de los instrumentos según estos objetivos; c) Características de la actividad instrumental colectiva. Este último a su vez se subdividió en Situación de aula, Instrumentos posibles en cada caso, la lecto-escritura, continuidad del proceso, y repertorio.

Para las actividades instrumentales aquí detalladas, su autora esbozó el trabajo citando los objetivos generales asignados al proceso de enseñanza— aprendizaje de la asignatura musical. Ellos se presentan a los conocimientos, automatismos adquiridos y desarrollados por el niño a través de este proceso.

De acuerdo a estos objetivos, existirán diferentes finalidades de los instrumentos, cumpliendo ellos una función muy importante dentro del contexto de las experiencias musicales en el aula.

Ahora bien, esta actividad instrumental colectiva necesita una situación de aula de acuerdo a un criterio general donde todos los alumnos del curso tienen posibilidad de tocar instrumentos, y también de un criterio vocacional para el cual podrán existir grupos instrumentales de distinto carácter a disposición del alumno que desee complementar su práctica siguiendo su vocación.

Para el primer caso, dado el número elevado de escolares y las limitaciones de ejecución, se eligen instrumentos de técnica accesible. La autora aconseja melódicas (de distintos registros), flautas dulces, metalófonos y xilófonos, guitarras y percusión.

Para el segundo caso se aconseja acordeón, piano, violín, clarinete, trompeta y guitarra. (en casos donde existan ambas posibilidades, se podrá enriquecer el trabajo con la instrumentación para ambas ejecuciones en conjunto).

Se cita además la importancia para todo ésto del manejo de la lecto-escritura por parte del educando ya que al conocer los signos y movimientos de la notación se garantiza una seguridad para su posterior manejo, pudiéndose enfocar así partituras polifónicas, acompañamientos, contracantos, variaciones, etc. Desde el punto de vista del repertorio se lo considerará de acuerdo a su fuente informante; si es extraído del cancionero popular se entonarán las estrofas a la vez que se buscará la fidelidad al carácter auténtico del material seleccionado en el tratamiento de la instrumentación y en el fraseo.

Si es de la música culta se hará hincapié en el reconocimiento del tema, frases, forma, género, voces e instrumentos. Se seleccionará el motivo característico que se entregará a los alumnos quienes lo interpretarán e instrumentarán con el material conocido por ellos.



La música folklórica atrae en especial al niño.

La srta. Ana Lucía Frega, completó su colaboración para nosotros respondiendo a los requerimientos de la interesada de la siguiente manera:

S.E. ¿Considera ud. que la orquesta escolar cumple con todas las necesidades de la educación musical?

A.L.F.: La orquesta escolar es un *medio más* entre la diversidad de actividades que la escuela puede y debe ofrecer a los educandos. Junto con el aprovechamiento de la voz y del cuerpo (en movimiento, expresivo o como instrumento de percusión) son los tres medios de que siempre dispone el ser humano para hacer música.

S.E.: ¿A partir de cuándo comenzó a emplearse este concepto integral?:

A.L.F.: La respuesta es difícil. Si hacemos un estudio comparativo de métodos, observaremos que cada uno jerarquiza algunos de los tres medios más arriba mencionados, a un primer plano de importancia. Así, por ejemplo Dalcroze dá prioridad al movimiento; Justine Word opta por la voz, etc. Pienso

que es el educador moderno quien conoce analiza, balancea e integra lo que éstos y otros metodólogos proponen, quien puede ver la cosa como totalidad, y asumir entoces la actitud a la que antes hicimos referencia. Es indudable que para lograr esta síntesis comprensiva es de fundamental importancia el estudio de la posición pedagógica de Maurice Martenont y Edgar Willems.

S.E.: ¿En nuestra escuela pública es posible abordar esta diversidad de actividades?.

A.L.F.: Mi respuesta es un rotundo si. Inclusive afirmo que es lo que se debería hacer y que en muchos casos ya se está haciendo. Si entendemos que la inclusión de la música en el curriculum está justificada por el fin de la educación que pretende lograr un desarrollo integral del ser humano, se desprende que el enfoque didáctico de la misma debe servir para proponer a todos los educandos en las mejores oportunidades:

Si dedicarse a perseguir este fin y aprovechar estos medios significa tener que abandonar el aspecto "show" que todavía y pese a las afirmaciones en contrario caracteriza a la tarea de aula en muchas escuelas de nuestro país, me permito afirmar que esto es justamente lo que corresponde hacer.

En cuanto al uso del material la señorita Frega nos explicó que lo importante no es el material en sí ya que este es rico e inclusive es factible de ser inventado por los niños, sino que él permita la libre expresión del alumno, que le dé posibilidades de improvisación, que pueda concretar una experiencia propia a la vez que satisfacer sus apetencias y aptitudes.

Esto nos lleva a considerar otra posición educacional en materia instrumental, expuesta por los profesores Jan Bark y Folke Rabe en su Seminario "Música y función", dado durante la realización del "I Curso Latinoamericano de Música Contemporánea" organizado en Piriápolis (Uruguay) en diciembre próximo pasado. Sintéticamente diremos que estos músicos expusieron sus teorías sobre la organización de la orquesta escolar en base a la improvisación.

Luego de considerandos sobre los objetivos, fines y procedimientos pedagógicos para la realización de la improvisación (los cuales no es necesario citar aquí ya que cumplen con los mismos requisitos citados anteriormente), realizaron ejemplos ilustrativos como los que sigue:

— Construcción de una escala crómatica, o combinación de distintas intensidades, o de distintas alturas, con planchas de yeso, tejas, piedras o botellas con diferentes cantidades de líquido dentro.
— Conseguir chatarras e improvisar con ellas rítmicamente; cada niño elige un ritmo a su gusto y lo mantiene regularmente (buscar elementos que ofrezcan calidades tímbricas notoriamente diferentes para la riqueza de la textura sonora a producir)
— El director del conjunto marca suavemente pulsos de uno a diez (por ej.) en forma regular y consecutivamente. Cada niño, ya con instrumento, con su cuerpo o con la voz, elige uno de los pulsos para producir en él una pequeña célula vocal o melódica, que repetirá cuantas veces el maestro marque dicho pulso.
— Con percusión solamente un grupo de niños elige individualmente un motivo pequeño que presentará independientemente pero dentro del conjunto donde los demás a su vez harán lo mismo. Estarán concentrados, no se mirarán entre ellos, e irán acelerando y retardando en forma personal, pero buscando la unidad con el grupo. Es decir, no anunciarse entre sí lo que hará el otro, pero estar sociabilizado espiritualmente con él, de modo tal que se llegue al cabo de un tiempo indeterminado a un ritmo único. Para ello entonces el que eligió motivos rápidos irán rallentando y el caso contrario el que lo eligió lento.

De hecho, consideramos de interés para el maestro de música, estas sugerencias también, de tipo experimental.

Dado el carácter didáctico más que práctico de este presente trabajo nos referiremos por último a los tipos de orquestas y sus componentes.

Desde ya, todo docente "armará" su orquesta de acuerdo al grupo de niños con que cuente, sus conocimientos y destrezas, y sobre todo observando los fines que desee obtener con esta práctica.

Se forman entonces bandas rítmicas que acompañen al canto de un niño; que acompañen a un instrumento melódico; banda rítmica sola o con algún instrumento de percusión de sonido determinado (xilofón, etc.); naturalmente que se realizará una escala de valores para equilibrar sonoridades, por ej. para un pandero necesitamos 15 claves.

Antes de poner los instrumentos en manos de los pequeños conviene realizar un adiestramiento mediante los llamados "gestos sonoros". Y posteriormente se realizará la presentación de ellos gradualmente de acuerdo a las dificultades. No conviene tampoco en este proceso que varios niños tengan instrumentos a la vez, pues distrae la atención y el aprendizaje.

De todas maneras, como el docente que realiza una formación musical integral usará los instrumentos desde el jardín, ampliando el material grado por grado, cuando forme la

orquesta, ya los alumnos estarán familiarizados con los mismos. No es presuntuoso recordar la especificidad intrínseca de algunos instrumentos quienes por sus cualidades tímbricas o melódicas cumplen determinadas funciones; los triángulos por ej. servirán para el acento, o el pulso débil en relación a otro instrumento de textura tímbrica más compacta, como también para indicar cuando se llega al punto más agudo de una melodía o para algún efecto especial.

Las claves son apropiadas para marcar el ritmo de la melodía.

El pandero es ideal para señalar el pulso, esquemas rítmicos acento e intensidades o colores tímbricos pues varía según se lo golpee en el borde o en el centro, con la yema de los dedos, con los nudillos, o con un mazo.

Las sonajas de todo tipo serán indicadas para los efectos especiales, pausas, contratiempos, glisandos, etc.

Para efectos satíricos son ideales los de carácter realista como el swhanee, las castañuelas, el látigo, la sirena, etc.

Para motivos rítmicos y de color local estarán las maracas, redoblantes, bongoes, güiros.

Evidentemente los ítems citados al comienzo de nuestra charla, han sido ya alterados puesto que la autora comenzó a hablar de los aspectos técnicos de la orquesta escolar, dejándose envolver por la magia que despide su urdimbre arquitectónica, plena de infinitas posibilidades de creación. Los instrumentos... los niños... Pero volvamos al cauce.

¿Cuales son entonces las resultantes didácticas —solo nacidas en la experiencia vital— que deja la orquesta escolar, concebida de acuerdo a los nuevos procedimientos de enseñanza?

1) Permite al niño el contacto directo con un material fundamental de la música —sus instrumentos—.

2) Esta experiencia lleva al camino directo de la creación, ante la posibilidad de "descubrir" por sí mismos los elementos aprendidos.

3) Al conocer el instrumento, el niño no se sentirá atraído por el instrumento en sí, sino por lo que de él puede obtener.

4) Los trabajos con orquesta tiene la gran ventaja de todas las tareas en conjunto: despierta el sentido de colaboración y responsabilidad dentro de una acción en común.

5) El empleo de instrumentos ayuda a la educación de la atención y la memoria, creándose así el hábito de concentración.

6) Comprende mejor el desarrollo musical de una obra ya que al tener que cumplir una función determinada y mantenerla dentro de un todo, debe oir a los demás y comprender perfectamente el carácter de la pieza.

7) En cuanto al aspecto físico, exige control y precisión de movimiento, altura y elasticidad de los mismos

8) El proceso enseñanza aprendizaje realizado a través de la experiencia personal, constituye un medio valiosísimo para la perfecta comprensión musical.

9) Desarrolla especialmente la sensibilidad y la vida psíquica, dejada de lado y conocida solo a través de una educación puramente intelectual.

10) El estado psíquico en el cual la música sumerge al niño, es el único fundamento sólido, la única premisa válida para un ejercicio personal y autónomo dentro de la orquesta escolar.

Si tan solo permitimos la experiencia, el mundo continuará andando. Y el niño crecerá en él. Creará en él resultando cierto aquello de que: "...La creación mantiene a través de los siglos, una conquista tan vieja como el hombre" (André Malraux).

BIBLIOGRAFIA RECOMENDABLE PARA LA FORMACION DE LA ORQUESTA ESCOLAR:

— "Esencia y evolución de los instrumentos musicales" — Curt Sachs
— "Introducción a la práctica del Orff-Schulwerk" — Graetzer y Yepes (Ed. Barry)
— "Cuatro cuadernos sobre el método Orff" — G. Graetzer (Ed. Barry)
— "El ritmo musical" — E. Willems
— "Música y Educación" — A. L. Frega (Daiam)
— "Apuntes de didáctica de la música" — Alicia L. Veltri (Daiam)
— "Ritmo musical y banda de percusión en la escuela primaria" — V. H. de Gainza (Eudeba)
— "La banda rítmica para escuelas primarias" — I. Fiore de Cedro
— "Repertorio escolar para guitarra" — N. S. de Gigliotti (Ricordi)
— "La orquesta escolar" — Guía didáctica para el maestro — A. L. Frega (Cuad. de la Esc. Argentina Modelo)
Copes (Ricordi)

Didáctica de Idiomas Extranjeros en la Escuela Primaria

En el proceso enseñanza-aprendizaje debe lograrse que el alumnado:

— Adquiera un manejo básico del inglés como lengua extranjera para desempeñarse con mayores posibilidades en la sociedad donde deba actuar.

— Tome verdadera conciencia de ciertas pautas de conducta de los pueblos de habla inglesa, que le permitan iniciarse en el conocimiento de la cultura de los mismos.

— Se interese por conocer otros grupos humanos y otras lenguas.

— Realice una nueva experiencia intelectual.



ROBERTO P. ASQUINI

CANCIONES EN LA ENSEÑANZA DEL IDIOMA INGLES

OBJETIVOS ESPECIFICOS

— Que el alumnado comprenda el idioma inglés a un ritmo normal de conversación en situaciones similares a las vividas durante el aprendizaje.

— Que mantenga diálogos sencillos.

— Que lea prosa y sea capaz de expresarse por escrito dentro de los límites de las estructuras y del léxico aprendidos.

ACTIVIDADES DEL DOCENTE

Previamente a la enseñanza del inglés como lengua extranjera, el docente hará uso de todo recurso didáctico que considere oportuno para despertar el interés del alumnado por conocer a los niños de habla inglesa, sus costumbres, los países en donde habitan, la situación geográfica de los mismos, su acervo folklórico, etc.

En el transcurso del proceso de la enseñanza, el docente seguirá haciendo uso de los medios o recursos conducentes para mantener latente ese interés. La labor en el aula será una experiencia positiva, rica y dinámica si el docente aplica la correcta metodología específica, teniendo en cuenta los intereses y el nivel de desarrollo sico-biológico del alumnado entre otros aspectos.

El proceso de aprendizaje de una lengua extranjera debe cumplir varias etapas, escuchar y entender; hablar; leer; escribir.



Los materiales audiovisuales tienen capital importancia en la enseñanza de idiomas. El alumnado está escuchando un disco. El uso de versiones grabadas (ya sea en disco o en cinta magnetofónica) entre otras ventajas, permite escuchar las mismas un número ilimitado de veces sin variación alguna. (Escuela de J. Completa Nº 18 D. E. 4º "Pcia. de La Rioja")

Paul Passy dijo que el idioma debe ser hablado y hablando c omo lo aprendemos, ya sea el materno o uno extranjero. Otto Jespersen destacó la importancia del método imitativo, que parte del instinto imitativo del niño.

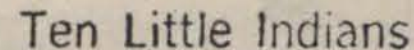
E. C. Kittson estima que la adquisición de una lengua es la adquisición de un arte y como tal debe ser alcanzada con la práctica, es decir, por su empleo.

Ahora bien, a los niños les agrada actuar, colaborar, dialogar, jugar, cantar, etc. Entonces nada mejor que hacerlos participar plenamente en cantos y juegos que promuevan su actividad en un marco grato, doude se expresen en la lengua extranjera durante la mayor parte del tiempo que dure la clase.

LOS MATERIALES O AUXILIARES AUDIOVISUALES

Dibujos sencillos, reproducciones y objetos reales, fotografías, láminas, el uso correcto del tradicional pizarrón, de las tizas de colores, el franelógrafo, el rotafolio, el tablero magnético, discos, diapositivas, tiras didácticas, filmes, cintas magnetofónicas, etc., son algunos de los auxiliares didácticos que el docente puede usar para una comunicación efectiva, en el proceso enseñanza-aprendizaje de la lengua extranjera, teniendo siempre presente que la traducción a la lengua materna del alumnado se hará sólo y únicamente cuando no haya forma de efectuar la enseñanza por medio de las técnicas específicas.

La canción *TEN LITTLE INDIANS* es muy útil para enseñar los números en Inglés.



1. One lit - tle, two lit - tle, three lit - tle In - dians,
2. Ten lit - tle, nine lit - tle, eight lit - tle In - dians,

four lit - tle, five lit - tle, six lit - tle In - dians, sev - en lit - tle, eight lit - tle,
sev - en lit - tle, six lit - tle, five lit - tle In - dians, four lit - tle, three lit - tle,

nine lit - tle In - dians, ten lit - tle In - dian boys.
two lit - tle In - dians, one lit - tle In - dian boy.

THIS IS THE WAY No solo introduce y refuerza los verbos que expresan acciones, sino que también lo hace con los días de la semana, de ahí su importancia didáctica.

El docente hará uso de las ilustraciones de acuerdo con las circunstancias. Aquí se han numerado los sustantivos correlativamente con el texto.
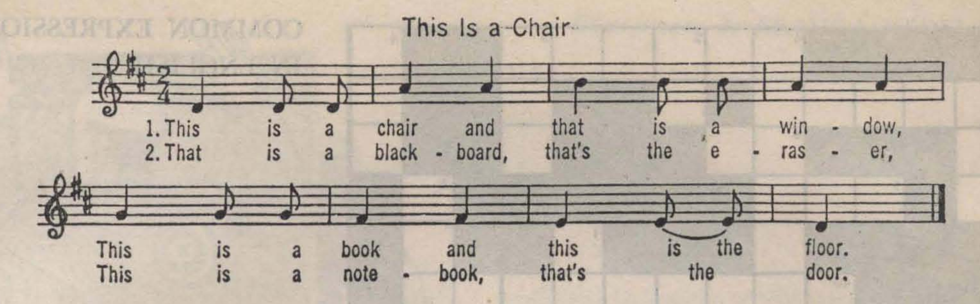
This Is the Way

1. This is the way we wash our clothes, wash our clothes, wash our clothes,
2. This is the way we iron our clothes, iron our clothes, iron our clothes,
3. This is the way we sweep the floor, sweep the floor, sweep the floor,
4. This is the way we shine our shoes, shine our shoes, shine our shoes,
5. This is the way we sew our clothes, sew our clothes, sew our clothes,
6. This is the way we bake our bread, bake our bread, bake our bread,
7. This is the way we go to church, go to church, go to church,
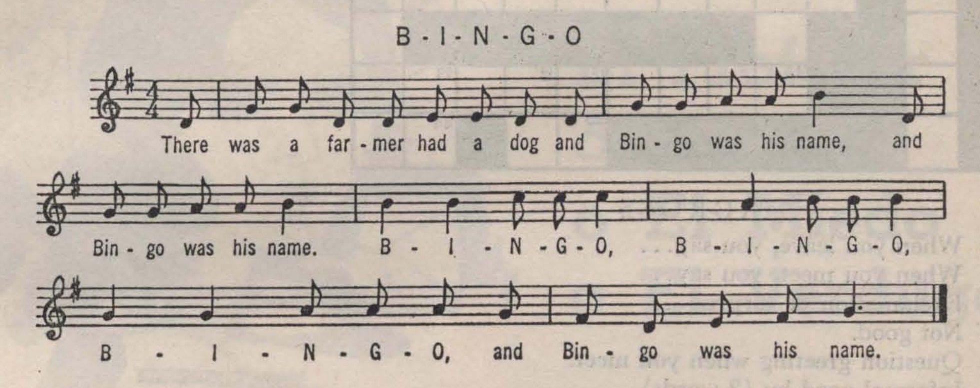
This is the way we wash our clothes, So ear - ly Mon - day morn - ing.
This is the way we iron our clothes, So ear - ly Tues - day morn - ing.
This is the way we sweep the floor, So ear - ly Wednes - day morn - ing.
This is the way we shine our shoes, So ear - ly Thurs - day morn - ing.
This is the way we sew our clothes, So ear - ly Fri - day morn - ing.
This is the way we bake our bread, So ear - ly Sat - ur - day morn - ing.
This is the way we go, to church, So ear - ly Sun - day morn - ing.

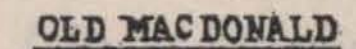
Ruth Berghouse, docente del Mexican American Cultural Institute, enseña Inglés como lengua extranjera a niños residentes en Guadalajara. Usa canciones como material didáctico. Las mismas deben tener repeticiones y estructuras gramaticales accesibles para los alumnos.

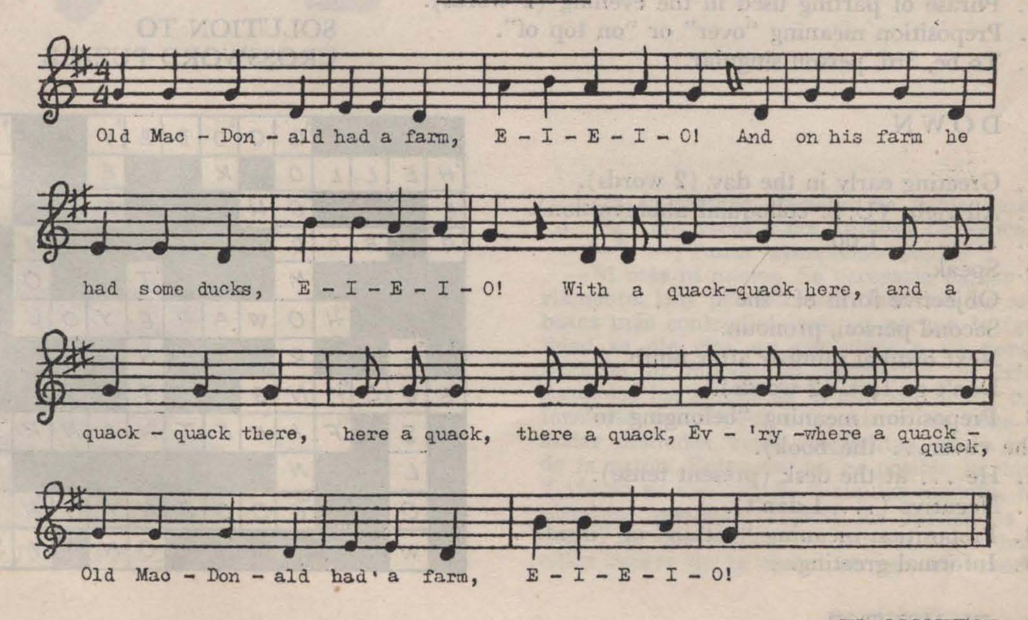
En una ocasión como no podía encontrar un canto apropiado para enseñar *THIS* y *THAT*, compuso uno titulado "This is a Chair", con el tono de "Twinkle, Twinkle Little Star". Al cantarlo los alumnos deberán ir señalando los objetos que se mencionan y en la parte final, golpear con fuerza el piso al decir *FLOOR*.



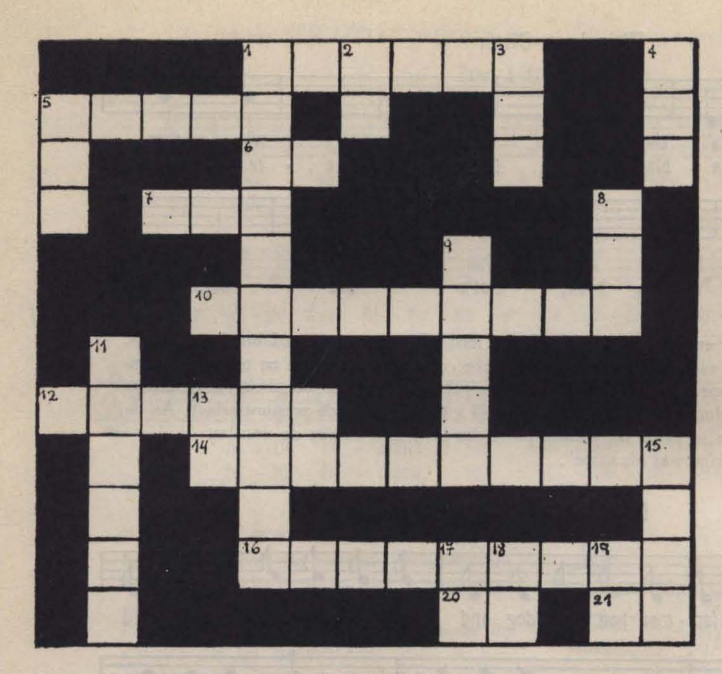
BINGO. Primeramente conviene escribir en el encerado, en letras de imprenta, la palabra B I N G O. En total se deberá cantarlo seis veces. La primera vez se debe cantar como aparece en el texto. Luego se borra la letra O y se canta por segunda vez, batiendo las palmas en vez de pronunciar la O. Luego se borra la G y se golpean las palmas a ritmo por cada letra G y O (en lugar de pronunciarlas). Así se continúa hasta que la última vez se baten las palmas por todas las letras, en vez de decirlas.
La canción finaliza con: "And Bingo was his name".







COMMON EXPRESSIONS IN ENGLISH



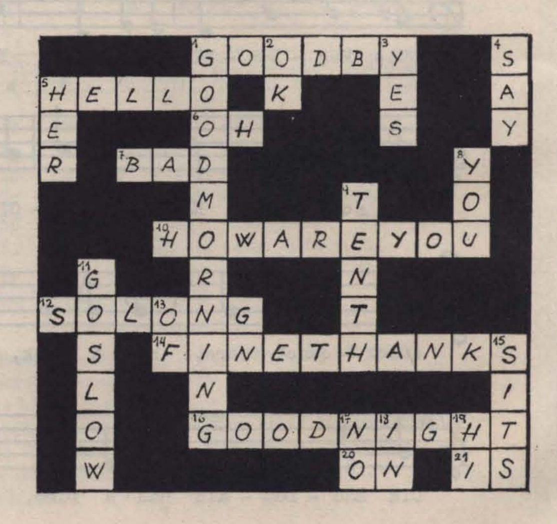
ACROSS

1. When you leave, you say...
5. When you meet, you say...
6. Exclamation of surprise...
7. Not good.
10. Question greeting when you meet.
12. Informal good-by (2 words).
14. Response to 10 across (2 words).
16. Phrase of parting used in the evening (2 words).
20. Preposition meaning "over" or "on top of".
21. To be, 3rd. person singular.

DOWN

1. Greeting early in the day (2 words).
2. All right (U. S. colloquial abbreviation).
3. ...., I do.
4. Speak.
5. Objective form of "she".
8. Second person, pronoun.
9. Next ordinal number after ninth.
11. Don't go fast. (2 words).
13. Preposition meaning "belonging to' (the cover... the book).
15. He ... at the desk (present tense).
17. Negative (..., I don't).
18. Preposition meaning "within" or "inside".
19. Informal greeting.

SOLUTION TO CROSSWORD PUZZLE



Ilustraciones de BLANCA MEDELA



El Profesor de Lógica o El Miedo o El Verdugo


JUAN FILLOY

—SE llamaba Paciano, se había casado dos veces y era profesor de lógica...

—¿Tanta aberración junta?

—Ni más ni menos. Es necesario hablar seriamente. Hay personas así. Ostentan los atributos más contradictorios, ya porque la fatalidad se dio cita en sus vidas o ya porque llegaron al mundo en momentos de crisis. Agotados los stocks de lo normal, deben conformarse con lo que encuentran, so pena de andar desnudos, como trogloditas, en la zona de la razón. Entonces, no es posible la duda. Y visten su espíritu de cualquier manera. Poniéndose prendas curiosas; las chancletas de fieltro de una comodidad sumisa, los calzoncillos largos de la moral al uso, el smoking

impecable del cinismo, la gorra para cruzar montaña de una indiferencia altiva...

"Paciano, experto en análisis subjetivos, conoció lo irrisorio de su ajuar psicológico. Pero, ¿qué hacer? Por más que las prendas eran de buena calidad no halló nunca el medio de armonizarlas o corregirlas. ¡Uno es como es! En la comunidad de espíritus bien vestidos en que actuaba, supo cómo disonaba el suyo por los escarnios que sufría. Pelele de la vida interior, su equipo era una mezcla de títulos grotescos y pasiones raras. A los cuarenta y cinco años, cansado de todo, resolvió renunciar a sí mismo, resignándose definitivamente en un odio activo y callado. Avanzó hacia el proscenio del mundo, y, abrochándose el smoking, promulgó su voluntad de seguir con su traje estrambótico. Durante el sueño, algunos dandys alocados, suelen aparecer así en las saraos más pulcras. Lo sabía. ¿Por qué no considerarse también con un alma trajeada de pesadilla? ¿Por qué no reconciliarse con su sino, si al fin y al cabo en la sociedad presente hasta los psiquiatras —peritos en modas interiores— suelen pasearse con el alma andrajosa, la conciencia revuelta y el espíritu lleno de remiendos, taras y tics?

"Paciano era rico. La facilidad de movimientos que le brindaba su holgura económica ritmaba con el silencio de sus chancletas de fieltro. Merced a esa holgura se casó dos veces. Pero enviudó las dos veces a los dos meses justos. Viudez total ya. Las mujeres se casan, cuando hay dinero, alucinadas por él sin importarles el espíritu del propietario. Con Paciano se llevaron buen chasco. Ni bien descorrieron la cortina de la carne y entraron en la intimidad profunda que abre el sexo, se horripilaron. Y murieron hechizadas, de una enfermedad extraña, quizá de esa enfermedad fulminante que se atribuye a los basiliscos... El, acostumbrado a sus perspectivas interiores, no creía en su maleficio. Y para no despertar en adelante ninguna atracción mortífera, Paciano, hombre delicado, resolvió soslayar todo contacto. Y andar en el mundo, dentro de la leve suavidad de sus pasos, todavía en puntas de pies.

"Es preciso elogiar aquí su actitud y su aptitud en andar en puntas de pies. Pocas cosas más dignas como renunciamiento, como disciplina y aún hasta como ejercicio físico. En una humanidad tan cargada de groserías, en la cual todos se irrogan la estupidez de taconear fuerte, ¡qué puro, qué delicioso placer el de ver a alguien deslizándose flexible el garbo, sereno el aplomo, sobre las puntas de los pies!

"Paciano era ya la discreción misma. Cuando se logra pasar inadvertido para los demás, la propia visión comienza a habituarse en la insignificancia. Entonces la introversión se ocluye y ...

—Disculpe que lo interrumpa. Tengo una cita. Usted sabe; el amor de cinco a siete... Hasta la vista.

—¡...!

* * *

—Yo le digo que es melancolía, ¡nada más que melancolía!

—A propósito de melancolía, no conozco un caso más sugestivo de melancolía que el de Paciano. Paciano, profesor de lógica, después de enviudar dos veces...

—...se casó de nuevo. ¡Ni que hablar!

—¡Qué esperanza!

—¿No dijo que era profesor de lógica?

—Sí. Pero ¿usted ve lógica en ello?... En realidad no conoció más que a una mujer. La primera esposa fué una "demi-vierge", la segunda una "demi-mondaine". Junte esas dos "demi"... media más media, igual a Una. De modo, pues, que no se casó más. Su experiencia era completa. En sus primeras nupcias. Paciano quiso esclarecer con su amor la mitad innominada de la "demi-vierge". Y fracasó. En las segundas, la "demi-mondaine" quizo integrar la mitad que le faltaba con el mundo de Paciano. Y fracasó. Desde ese instante se hizo misógino. Gambeteaba el trato físico y espiritual de las mujeres. Solía decir: A mi edad una venérea seria contraproducente y un nuevo matrimonio quizá peor que la venérea.

"Aplastados así sus apetitos, progresivamente fué cobrando en la abstinencia la plenitud un poco adiposa de los que secretan y guardan para sí sus hormonas. No sé si usted habrá observado esto: los hombres solte-

ros que se casan, se tornan graves y señeros como si recién meditaran la macana que han hecho. Y los adultos que enviudan se vuelven juveniles y afables, como enfermos graves que ingresan de nuevo a la fiesta de la vida o, si usted lo prefiere, como condenados a cadena perpetua indultados por la muerte de la esposa...

"Paciano gozó, los primeros cinco años de su viudez, el prístino encanto de la paz, del silencio y la libertad. Podría decirse que se retrotrajo al film mudo después de asquearse en el sonoro. El narcisista hace desfilar en su espejo las imágenes más puras del amor platónico. Y al recordar la balumba de esa amarga cinta parlante que es la vida conyugal, se concentra aún más contemplándose en la intimidad. Pero es forzoso advertirlo: El silencio y la soledad, en temperamentos predispuestos al desvarío, son operarios torvos, pertinaces, de la depresión. Entonces, el goce se trueca en tortura. La absoluta monotonía del ritmo interior impuesta por el renunciamiento, acaba por ser obsesiva. Y la paz se convierte en un pandemonium de sensaciones tanto más hostiles cuanto más inexorablemente repetidas.

"Paciano tomó demasiado en serio a su ensimismamiento. Y como no salía a la vida a hacer flexiones, se llenó de moho. Sí, de moho. Las ideas se impregnan, se contaminan, cuando no se las ventila: y concluyen por degenerarse y malograrse en la humedad de una clausura completa. La atmósfera anímica, viciada, se restringe. Y repercute en lo físico: la tez se torna opaca, los ojos tristes y el alma melancólica. Hipócrates usaba el heléboro y en especial la mandrágora para las melanlías de esta clase. Paciano no usó ninguna terapéutica. Vió que en su espíritu había nacido de repente el hongo del suicidio y lo dejó intacto. Muy pocos dominan la ciencia spegazziniana de saber cuáles hongos son buenos y cuáles son nocivos. A lo mejor el suyo era un hongo saludable; porque a veces la muerte, proveniente de la intoxicación total de uno mismo, es un hecho salutífero... Su melancolía se complugo en ese pensamiento. Y mimándolo en su soledad, madurándolo en el silencio, lo llevaba apretado a su corazón —hongo también— nacido un día tras la borrasca de una pasión infame. Porque sus padres...

—Caramba... Me gustaría seguir escuchándole. Pero debo telefonear a la estancia precisamente a esta hora. **Pardon**, ¿eh?

—¡...!

* * *

—Opino que usted no debe jactarse de defecar tan... correctamente.

—¡Hombre! Es la primera vez que oigo eso. Todos los higienistas preconizan la evacuación diaria de los detritus alimenticios. Soy perfectamente natural en ello. No hay fisiólogo que no aplauda esa normalidad. No veo por qué no he de sentirme satisfecho.

—No, amigo, no se jacte. Existe cierto nexo psicológico que prohibe ese engreimiento. Por lo pronto, los hombres que deyectan bien no han hecho nada digno en la historia. La grandeza de las acciones humanas ha estado siempre en relación con el mal funcionamiento del tubo digestivo. Casi todos los genios de las armas han sido secos de vientre. Casi todos los genios de las letras han sido hemorroideos. Casi todos los titanes de finanza tienen úlceras duodenales. Excepto algunos sátrapas y dignatarios obesos, abotargados, el progreso social es y ha sido obra de flacos dispécticos y atrabiliarios. Créame: lo heroico, lo sublime, lo grandioso, tienen mal aliento.

—No me convence su teoría.

—¡Lo voy a convencer! Yo no sé si conoce el caso de Paciano. Paciano era un profesor de lógica, viudo por partida doble, que estando sumido en la más lóbrega melancolía resolvió suicidarse. No me interesa saber cómo juzga usted al suicidio. Para César Lombrosso, el suicida causa menos inconvenientes a la sociedad que el individuo que se ausenta. Guido Persico ha teorizado admirablemente sobre este **diritto de morire**. Yo participo de la tesis del Doctor Fleury, vinculando su impulsión a un estado neuropático: la angustia. No es el momento de discutir sino de aceptar sus conclusiones. Paciano anduvo mucho tiempo concentrado en esa idea fija. Pero no cuajaba en resolverse. No cuajaba por ser correcto de vientre, como usted. Por algo, cobarde es sinónimo de ...diarreico. Es un axioma universal

que el miedo ensucia la ropa interior. Entonces, devoró libros y tratados. Supo que el miedo es un fenómeno vaso-motor que afloja los músculos, que distiende las vísceras. Y se hizo esta reflexión:

—Por más que trabaje esta desazón sin fiebre que es la melancolía, nunca lograré mi objetivo. El valor se afirma sobre el desquicio fisiológico. A mí me sobra corrección. Soy una víctima de la normalidad. Recuerdo que siendo niño, no sufrí como otros de desarreglos incoercibles. Recuerdo que cuando adolescente, la época de exámenes jamás ablandó mi estómago. Recuerdo que en la juventud, la sierpe hueca de los intestinos se proyectaba en sierpe maciza hacia afuera. Y ahora, todavia soy un tipo privilegiado en tales menesteres. ¡Pobre de mí! Mientras esto subsista no podré suicidarme.

—Ja, ja, ja...

—Usted se rie sin motivo señor. Le reitero que Paciano era profesor de lógica. La empleada en ese raciocinio es tan estricta que no admite sorna ni réplica. La hipocondría es una enfermedad que solo se alcanza por desórdenes abdominales. Consulte las estadísticas sobre suicidio. Los índices mayores corresponden a gastropatías. De tal modo, la tendencia al suicidio de Paciano únicamente podría acaecer quebrando su normalidad gástrica. Dígame: ¿cuántas personas gordas, de digestión puntual y corriente, ha visto suicidarse?

—...

—Medita inútilmente. Cuando se posee bien coordinado a los centros nerviosos todo el trayecto del tubo digestivo, por más melancolía que se tenga, siempre faltará valor para matarse.

—No se afane más. Confieso que ignoraba tan curiosos aspectos. Lo único que puedo referirle es que cierta vez yo tuve el firme designio de suicidarme. Pero no fue la buena digestión lo que me contuvo. Listo ya a precipitarme desde un tercer piso, al ver un ridículo entierro de tercera —único que podían costear mis deudos— desistí de mi propósito.

—¡...!

* * *

—¡NUNCA! ¡Jamás! Ese conferenciante no sabe lo que dice. El miedo no es consciente,. Es emoción y reflejo, a la vez. No depende de ningún control mental. Es oriundamente contradictorio e irresistible. Viene de los abismos del ser.

—Verdad: es bastante insubstancial. No hace sino glosar la frase de Epícteto: "No hay que tener miedo más que al miedo".

—¡Exacto! Como si los instintos fueran educandos propensos a superaciones normativas... Esto no quiere decir que no haya tipos avezados al peligro, aventureros que buscan el riesgo y se solazan en él. Pero, lo específicamente humano, es lo contrario. El miedo prevalece como una maldición en los seres normales, y se complica aún más en los seres anómalos. Sin ir más lejos el ejemplo concreto de Paciano es significativo. Paciano era un profesor de lógica, viudo al cuadrado...

—¿Viudo al cuadrado?

—Si: emancipado dos veces... Despúes de llevar una vida apacible, el tedio lo condujo a un recogimiento taciturno y, despúes, a una franca melancolía. En ella, como acontece siempre, empezó a alimentar ideas de suicidio. Ahora bien, como según Alphonse Katt **"des malheurs evités le bonheur se compose"**, y él era un hombre correcto y metódico, para lograr su objetivo Paciano debió quebrar el curso de su idiosincrasia. Por lo pronto hizo las peores perrerías contra su estómago. Luego incurrió erejemente en los excesos más insólitos. En esa labor sistemática buscaba algo sarcástico: romper el equilibrio existente entre la buena digestión y la carencia de valor. ¿Lo logró? En absoluto. No alcanzó más que una etapa aguda de neurastenia, conforme al término creado por Beard. Las rabietas de la acidez, las inquietudes del estreñimiento, vitualizaron en él cierto agotamiento, cierta **nervous exhaustion**; pero ningún imperativo en eliminarse. Tal fracaso le conturbó sobremanera. Y clamó, azorado para sí: **—¡Cómo! ¿No basta una gastropatía para generar la fuerza aniquilante que me sumerja en el no-yo?**

"Comprendo el dolor de Paciano. Mas el miedo no es cuestión que finque exclusivamente en los trastornos del bajo vientre. Hay resortes secretos. Ningún principio, ninguna moral, impera en las inhibiciones. Con las manos frías y el corazón caliente, varias veces,

obsecado en el suicidio, habia ido al cajón de la mesa de noche y al botiquín del baño. Pero, ni bien veía en el uno el estilete y el cuchillo japonés y, alineados en el otro, ciertos virus mortales y venenos, experimentaba tan angustiosas sensaciones que se le erizaba el cabello, se le ponía la carne de gallina y sudaba temblorosamente un sudor frío. No sé si usted sabe que ese temblor tiende a calentar los vasos capilares contraídos. No sé si usted sabe que ese temor mórbido a los objetos puntudos y filosos se llama aicmofobia y, el mismo temor provocado por las pociones tóxicas, iofobia. No sé si usted sabe que puede operarse a una persona inhibida, dada la insensibilidad que produce la anestesia del miedo. No sé si...

—No sé nada. Sólo deseo saber lo que le pasó a Paciano.

—A eso iba. Queria significarle con prioridad que el miedo es un fenómeno innato, incontrastable, que se traduce obsesivamente y se fija en ideas ansiosas. Quería relatarle cómo, a consecuencia de ello, el pobre Paciano se misantropizó más y más. Y, en fin, cómo, en esa **alienatio mentis**, tuvo génesis la tremenda concepción que...

—Vea, señor: a mí me revientan los tipos que tienen berretín trascendente. Conque: ¡abur!... ¡Quede usted con Dios... y con Paciano!

—¡...!

* * *

—¿Un whisky?

—Acepto. Pero no disparate, amigo. ¡Milagros en estos tiempos! Yo siempre he considerado que la traumaturgia es privativa de medios poco evolucionados. Que Apolonio de Tyana y Cagliostro, **verbi gratia**, no embaucarían a nadie en nuestra época.

—Noto que usted ha penetrado poco en las fuerzas misteriosas del miedo. A través de la historia ha operado las reacciones más diametrales: ¡verdaderos prodigios, verdaderos milagros! Pasando por alto el hecho constatado de que una gran cantidad de pusilánimes gozan actualmente la aureola del heroísmo, por la sencilla razón de que puestos entre la espada y la pared, valga el ejemplo, tuvieron la inopinada inspiración de anular al adversario con una patada en la barriga, lo cierto es que el estudio de muchos eventos similares corrobora la tesis de que el miedo es un instinto excéntrico y astuto. No le voy a enterar del caso del hijo mudo de Cresus, que retoma el habla viendo ejecutar a su padre, ni insistir sobre la curiosa terapéutica medieval que curaba a los paralíticos soltándoles de improviso leones enjaulados... Voy a circunscribirme a un caso inmediato: al de Paciano, aquel profesor de lógica, que enviudó dos veces... ¿recuerda?

—Algo me suena...

—Paciano, individuo normal y correcto, devino después de varios años de soledad un hombre triste y meditabundo. Y pensó suicidarse. Pero, como era un cobarde, dada su perfecta organización física, concibió el plan de procurarse previamente una anomalía: porque en los desarreglos de la salud se encuentra a menudo el coraje de los gestos decisivos. Poseedor ya de horribles gastralgias, con hipercloridia y angustia precordial, tuvo el pregusto del aniquilamiento próximo. Pregusto, nomás ... ¡No pudo consumarlo!

"Mandadas desde las zonas inexploradas del ser, afluyeron a su cerebro una serie de fobias, de temores fundamentales. Y ni bien veía un puñal o un frasco de cianuro se convulsionaba en pavorosas crisis de miedo. Exacerbada su melancolía por tanta indecisión, llegó a pensar que la vida se burlaba de él sometiéndole a la esclavitud de vivirla. En esa circunstancia fue, precisamente, cuando una idea genial torció la comisura de sus labios, casi marchitos de tanta mueca concentrada y lóbrega. Y dijo sentenciosamente: **Si no puedo suicidarme por mí mismo, lo haré por medio de otro.**

"Repito que esa idea es genial. En la neurastenia encontrar una idea de tal calibre es harto difícil, porque el enfermo flota sobre un retumbante vacío mental. Como usted ve, el miedo le deparaba, después de cohibirlo en diversas formas, una esperanza libertadora. Aventurero apático, la imaginación debía suministrarle después los elementos de relización. Porque es así, amigo: una vez patentado el invento llegan capitalistas de todas partes... Los estímulos que recibió la idea de Paciano fraguaron el suicidio por la vía más amable: la vía del amor; ya que sus obsesiones mórbidas lo alejaban de triturarse la cabeza en una vía férrea o aplastársela desde una vía aérea...

El convencimiento de tan segura contingencia, le trajo a Paciano el valor de preparar el escenario con el más delicioso cinismo. Y hasta su sexo, apaciguado en una larga abstinencia, despertó para colaborar en ella, poniéndose la máscara adecuada: una máscara lánguida y pesarosa, que ocultaba la avidez, los ímpetus y las tormentas del climaterio. Porque había notado que una vecina suya...

—Pero el milagro, ¡el milagro! ¿En qué consistió el milagro de Paciano?

—Espere un poco. Ya le explicaré...

—¡No espero nada! Me ha secado ya. Me ha hecho perder diez de los mil cuatrocientos cuarenta minutos que tenía libres este día.

—¡...!

* * *

—Venga, guarezcámonos un rato en el hall de este cine.

—Me parece prudente. Llueve a chorros, como si mearan las vacas del cielo.

—¡Que comparación la suya!

—Sucia pero exacta. ¿No ha visto mear a las vacas?

—No. Nunca he estado en el campo. Conozco al campo por el cine.

—¡Qué lástima! El cine es una industria infame. Nos está estrangulando el gusto de la naturaleza y el arte —esas dos formas excelsas de la vida— con argumentos puritanos e idiotas fotogénicos. ¡Así se explica que no haya visto nunca mear a una vaca!... A propósito, fíjese en la propaganda de esta cinta de Lana Turner: "Historia de una mujer que hizo del placer el castigo de su amante, y del pecado su triunfo"...

—No tan puritana, que digamos...

—Eso piensa usted. Si no fuera tarde le pagaría la entrada nada más que para que constatara que al final aparece un pastor protestante que casa a Lana con el galán que la ha manoseado, besuqueado y lo demás durante tres mil metros de celudoide. La moral yanke tiene un pacto muy gracioso con los productores. Les permite envenenar el ánimo del público con tal que la película termine como Dios manda... vale decir con otro veneno: con el matrimonio... ¡Cómo si eso fuera la vida! ¡Qué diferencia con la realidad de Paciano!

—¿Paciano?

Sí, Paciano, el profesor de lógica, viudo de segundas nupcias, que se suicidó hace cinco meses...

—¡Ah, sí! Leí que lo mataron de seis balazos.

—Si lo sabré yo. ¡SE SUICIDO! Un suicidio especial, indirecto. Usted no puede imaginarse el largo proceso que debió vencer hasta dar con el plan de su muerte. Timorato físico y mental, su iniciativa consistió en aprovechar los impulsos criminales de un asesino de su vecindad: un calabrés terrible y astuto, escabullido ya tres veces de la mallas de la ley. Los escrúpulos de Paciano, respecto al paso a dar quedaron satisfechos en eso, dada su destreza en salir impune... Y temerariamente comenzó a hacerle el amor a su esposa... A ser veraz, ella empezó primero. Cada día, durante varios años, vio ir y venir de clase a Paciano, siempre triste y solitario, siempre embutido en su traje negro y su tez macilenta. Después, seguro, había oído los chismes corrientes. Que Paciano era esto, que Paciano era aquello. Y sin querer, al enfrentarse a ella, ella tendía a sus pasos dulces miradas compasivas. La compasión de la mujer al hombre es ni más ni menos que una ortopedia afectiva, que propende a la acción perfecta del alma baldada. Lo grave es que la compasión suele convertirse en amor... y, entonces, el remedio es peor que la enfermedad. Tal sucedió. Paciano con abrupta canallería, apuró el tren de sus afectos, sin sentirlos. Y en cierta ausencia del marido, temblando en una fiebre rara, llegó a la cita de su mujer y entró en su casa y en su cuerpo, desvergonzadamente, manchándolo todo de lubricidad y ludibrio. No se extrañe de esta reversión en un melancólico atildado y correcto. Se llama erotomanía a este tipo de obsesiones vinculadas al desborde morboso de lo sexual. El sexo se desorbita en audacias irreprensibles, no en pos de los deleites habituales sino merced a apremios de la psiquis enferma. Tal vez usted conozca algo al respecto. Magnan en Francia, Krafft Ebbing en Alemania, Mellusi en Italia...

—Francamente, no conozco más que a mis clientes. Soy un modesto corredor de artículos de nylon. Y, como ya ha cesado la lluvia, me voy a visitarlos. ¡Qué usted lo pase bien!

—¡...!

* * *

—Cierta vez pregunté a un jurisconsulto qué era "cuerpo del delito". Se explayó en una serie de minucias codificadas. No me satisfizo. Su explicación pudo complacer a magistrados y curiales, pero nunca al sentido común que oye radio, fuma tabaco rubio y escupe. Para mí, por ejemplo, será siempre el cuerpo del delito, en el delito de adulterio, el cuerpo de la mujer...

—No le permito, señor. Soy Juez del Crimen. No puedo tolerar que afrente con su befa a las normas fundamentales del derecho. Y menos, que ultrapase la frontera ética ironizando la majestad de lo inconcuso.

—Perdone. No sabía... Pero es que he visto cada error en el proceso incoado con motivo del sucidio de Paciano que ya no creo en nada. Allí la justicia ha pugnado desde el absurdo, legitimando lo inverosímil.

—¿Suicidio, dijo?

—Sí, señor, suicidio. Estoy bien enterado. Paciano, como buen profesor de lógica, después de casarse dos veces para lograr hegelianamente una síntesis.

—A ver, a ver...

—Sí: fue viudo de una **demi-vierge** y después de una **demi-mondaine.** Total: una sola decepción... Bien, después de ello, después de estar sumido varios años en un pantano de melancolía, después de haberse intoxicado el estómago y el cerebro, resolvió suicidarse. ¡Derecho innato, derecho inalienable, el **jus in se ipsus**! ¿De qué sonríe? Karl Binding preconiza la muerte de los enfermos desahuciados. ¿Por qué entonces, Paciano, que tuvo el talento de saber que lo era, no iba a tener el derecho de matarse? Paciano era profesor de lógica, señor. Y si bien la lógica le falló acerca del poder del miedo y no fue clarividente entorno a las fobias que emergen del instinto, la lógica lo condujo matemáticamente al suicidio indirecto. Así, todo el andamiaje del proceso es falso. No ha habido un matador: ¡Ha habido un verdugo!

—¡Qué manera de desvariar! Yo he instruído y fallado la causa. El calabrés lo asesinó con alevosía y ensañamiento.

—Permítame una carcajada... Usted sólo conoció el cadáver de Paciano; yo el espíritu irrisorio y deforme que estuvo en ese cadáver. No ha habido un matador: ¡ha habido un verdugo!... Cuando halló el plan de aprovechar los impulsos criminales del calabrés, la vida de Paciano, que era un marasmo, se despeñó en un torrente de temeridad. Pasó desde la abulía al desenfreno. Usted y la prensa se han contentado con el aspecto objetivo, usando la leyenda de crimen pasional. Simplezas... No ha habido ningún amor clandestino. Más aún: no ha habido amor de su parte. Amor es la armonía de dos apetencias sexuales. Paciano simuló esa apetencia exagerándola indecentemente. Era el pretexto de su ansia de muerte. No es difícil inducir ahora los efectos de sus desbordes libidinosos. Cuando un anormal se lanza desde la castidad a la concupiscencia, el desorden se afinca ya en plena patología. Paciano sufrió de tal manera un verdadero y formidable disturbio psico-sexual. No fue un amante. Fue un erotómano. La fuerza que le conducía inerme a las citas, obedecía, no a dulces sentimientos del corazón, sino a una voluntad oscura y macabra. La justicia no ha hecho nada para virtualizar estos conceptos; porque en realidad se obstinó en castigar a un inocente.

—¿Inocente el criminal que prepara la celada, se arrebuja en las sombras, espera con delicia a la víctima, tolera el ultraje y, en plena cópula, le descarga a traición el revólver?

—Inocente, sí señor.

—¡Cállese la boca! ¡No me irrite!

—Me callo. Pero lea esta carta:

"Respetable amigo: Habiendo resuelto suicidarme y siendo impotente para ello he recurrido a los servicios profesionales de mi vecino el calabrés, impune de tres asesinatos. Como usted sabe es un delincuente fosco y astuto, sin otra virtud que el amor a su esposa. Ahora bien, siendo ella muy mirona y no mal parecida, resolví cortejarla desfachatadamente, a fin de que la furia del gringo se desatara contra mí. He tenido éxito. Dominada por lo que ella supuso una pasión frenética, he atascado al sexo de festines horribles, en los cuales no busco otra cosa que mi liberación. Como ya creo bien montado el aparato del crimen y próxima mi paz definitiva, cuando ella me sobrevenga le ruego se dirija al ministerio, avisando que desisto del cambio de mi cátedra. Suyo, atentamente:

PACIANO, Profesor de lógica".

—¡Farsas, farsas! ¡Esta carta es apócrifa! Si no fuera así ¿por qué no la presentó oportunamente al Tribunal?

—Hace una semana que la recibí. Fallas del correo: fue despachada hace cinco meses. Mas de cualquier manera, estimo que se debe reveer el proceso.

—¡Reveer el proceso! No diga disparates. Recuerde el aforismo romano: "La cosa juzgada se tiene por verdad". Es la verdad misma.

—¡La verdad misma!...

—Sí: la verdad misma.

—¡...!

EL PROFESOR DE LOGICA O EL MIEDO O EL VERDUGO

Presencia de la personalidad creadora de Sarmiento en la Venezuela de 1871

GUSTAVO F. J. CIRIGLIANO

A través del presente trabajo, únicamente pretendemos aportar a los estudiosos de la personalidad de Sarmiento, algunos datos más que nos indican cómo su *influencia educadora había cobrado expansión en Latinoamérica* en la segunda mitad del siglo XIX. Especialmente nos referimos a Venezuela 1871, época en que ésta Nación comienza a establecer un sistema de enseñanza primaria a través de un esfuerzo público y planeado, mediante el Decreto de Guzmán Blanco.

Para la comprensión de la significación de ese esfuerzo, es indispensable la obra de Angelina Lemmo, "La Educación en Venezuela en 1870". Este libro fue publicado por la Universidad Central de Venezuela, Caracas, en 1871.

La referida autora señala la importancia e influencia del pensamiento de Sarmiento, al presentarlo en contacto con las figuras que tenían a su cargo la empresa de la enseñanza primaria en Venezuela, al hacer referencia a los amigos venezolanos de Sarmiento y al indicar el valor asignado a su figura como modelo.

Pero, en este artículo, deseamos circunscribirnos únicamente a la presencia de Sarmiento en las páginas de "El Abecé".

El decreto de 1870 sobre la Instrucción Pública, Gratuita y Obligatoria marca un momento muy significativo en la educación venezolana; tal significación se comprende si se la percibe como un intento similar al que en nuestro país se logró consolidar con la Ley 1420. El decreto establece la creación de una publicación periódica. Así aparece "El Abecé", Organo de la Dirección Nacional de Instrucción Primaria, que habría de ser quincenal, de 8 páginas, a 3 cts. fuertes el ejemplar. (Quizá pueda comparárselo con "El Monitor de la Educación Común").

De este órgano aparecieron únicamente *once* números, desde el 3 de Octubre de 1871 al 29 de Enero de 1872.

Interesa destacar que hasta la publicación de la obra de Angelina Lemmo, 1961, que transcribe facsimilarmente los ejemplares publicados, prácticamente "El Abecé" quedó desconocido e inhallable para los estudiosos, por lo que se lo puede considerar un descubrimiento reciente, y resulta obvio que su significación y valoración total no ha sido realizada. Y un estudio en profundidad de "El Abecé" será sumamente valioso, por cuanto, entre otras posibilidades, es fuente importante para estudios de educación comparada, a más de serlo obviamente para historia de la educación venezolana.

Como documento de educación comparada brinda información sobre libros de texto utilizados en la época, programas de estudio, reproduce ensayos escolares extranjeros, y asimismo trae el anuncio de la no hallada obra de Adriano Páez, "La Instrucción Pública en varios países de Europa". (1)

Mayor relieve cobran estos enfoques si a la vez se tiene en cuenta que Sarmiento es desde hace algunos años reconocido mundialmente como un precursor, del mismo nivel de H. Mann, D. Ushinsky, L. Tolstoi, M. Arnold, V. Cousin y H. Barnard, en el campo de la Educación Comparada constituída recientemente como ciencia. En otra oportunidad tuvimos ocasión de presentar a Sarmiento también en función de precursor, al caracterizarlo como un heraldo del pragmatismo. (2)

Pero, para el pequeño aporte que ahora intentamos, permítasenos simplemente transcribir aquellos párrafos o notas que certifican la presencia reiterada de Sarmiento en esta publicación de tan corta vida.



I.

Ya en el número 1 surge su presencia Cuando en la Sección "Crónica Interior", se describe el agasajo brindado al Doctor Martín J. Sanavria, nos encontramos con el párrafo siguiente:

"Los brindis del primer servicio fueron dedicados a Bolívar, fundador de la República, a José Gregorio Monagas, redentor de los esclavos en Venezuela y a Guzmán Blanco, autor del Decreto del 27 de Junio que redimirá de la ignorancia al pueblo venezolano. Los brindis del segundo servicio fueron dedicados a la memoria del célebre educacionista norteamericano Horacio Mann, y al infatigable apóstol de la educación popular de Sur América, Domingo F. Sarmiento".

II.

En el Suplemento, parte final del primer número (número en el que el tono de la época se puede percibir a través de avisos como el que comienza: Ultima hora, Para tener caballos de paseo...) tropezamos con lo siguiente que configura una imagen de la Argentina 1871, vista desde su exterior. Bajo el título "Crónica Esterior" hallamos:

"La República Argentina, gobernada por el señor Sarmiento, el gran promotor de la instrucción popular, ha padecido últimamente el azote de una fiebre amarilla del peor tipo. Todo se suspendió: el trabajo de las oficinas públicas, el comercio, los negocios. El terror se apoderó de los ánimos, y la mayor parte de la población de Buenos Aires huyó para salvarse. Ya acabó la peste, que se atribuyó a la acumulación de inmundicias. De fiebre murieron, del 27 de Enero a 22 de Junio, 13.614 personas. Es aquél país uno de los que más han progresado por su industria pastoril, agrícola y minera. La capital tiene 180.000 habitantes; la población rústica se compone de 370.000. Allí ha acudido en grande abundancia la emigración europea, y se han formado muchas colonias de agricultores. En algunos años las exportaciones han sido de $ 28.078.834 y las importaciones de $ 65.451.155. Tiene un cable submarino que comunica a Buenos Aires con Montevideo. Hai línea terrestre de aquella ciudad al Rosario, y se habrá prolongado hasta Córdoba. Además de vías marítimas, existen las fluviales del Paraná, La Plata el Uruguai, el Salado y el Bermejo. La navegación de vapor se ha acrecentado en los últimos tiempos. Hasta 1.316 buques han entrado anualmente al puerto de Buenos Aires. Después de la guerra que se hizo allí al Paraguai en unión del Uruguai y del Brasil, sobrevino la revolución de López Jordán; y últimamente leemos la notica de otra

tentativa en Santiago del Estero, cuyo gobernador había sido depuesto por la legislatura, a quien dominaban los Taboadas. Se solicitaba la intervención del gobierno nacional, que tenía sus dificultades para obrar. Pero esta copiosa inmigración no deja de tener sus inconvenientes. Por la liberalidad de las leyes, los extrangeros favorecidos han continuado extrangeros, siendo cortísimo el número de los que han tomado carta de naturaleza. De aquí el extraordinario aumento de los casos de intervención de las legaciones y consulados; en término que el gobierno busca cómo salir al encuentro de tamañas dificultades".

III.

En el número 2 de "El Abece", del martes 10 de Octubre de 1871, en la segunda página, bajo el título de "Inserciones" se transcriben varios párrafos del discurso de apertura de clases en el Seminario de San Agustín, pronunciado por el señor Lcdo. Luis M. Castillo. En los párrafos finales (que permiten reconocer los ideales característicos de la época) se lee:

"Si la instrucción es fuente de prosperidad y potencia incalculable de civilización, si Chile, N. Granada, el Perú y otras naciones de la América, marchan en paz por el carril del progreso, es porque en ellas se propaga la ciencia, se instruye al pueblo; y cuando Venezuela tenga un Sarmiento que le dé escuelas, será próspera y feliz".

La imagen de Sarmiento, como el creador de escuelas, y sus ideas de la educación como el medio de desarrollo y prosperidad de un país, se reflejan claras. Pareciera que su pensamiento fue claramente comprendido a la distancia, y se percibe el valor de símbolo asignado a su figura.

"PRESIDENTE
DE LA
REPUBLICA ARGENTINA,

Buenos Aires, Julio 15 *de* 1871

SEÑOR D. S. TERRERO ATIENZA

Estimado amigo:

Tuve el placer de recibir oportunamente su estimable carta de 22 *de marzo último, que recién me es dado contestar, por la que veo los importantes progresos que han alcanzado UU. en el ramo de la enseñanza. Lo felicito mui sinceramente por ello, y por la parte que á U. le ha cabido en este triunfo. En esta época la educación del pueblo se ha convertido en una preocupación universal, desde que ha llegado á producir el convencimiento de que ni la fuerza ó el poder material pueden alcanzarse sin la instrucción del pueblo que pretenda la supremacía.*

Le agradezco así mismo los favorables conceptos con que honra mis trabajos en esta materia, en que no siempre sale airoso quien los emprende. Su país ha respondido sin embargo, mejor que otros muchos de América a la propaganda educacionista y parece destinado á reaccionar en breve contra el enemigo común de estos pueblos.

Por acá hemos terminado con felicidad la vergonzosa rebelión de Entre Ríos, y todo hace esperar que el caudillo vencido sea el último que tengamos que combatir. La paz tan deseada ha vuelto á imperar en la República y con ella el trabajo y la industria. Sin embargo, á su demanda de libros para textos de escuelas, no puedo contestar satisfactoriamente. No tenemos textos apropiados y estamos organizándonos ahora en este sentido. Tomamos lo que nos viene de afuera, generalmente de los Estados Unidos, donde están más difundidos y perfeccionados los libros para las escuelas primarias.

....

Volviendo á agradecerle los votos que hace por mi felicidad y el éxito de mi gobierno, tengo la satisfacción de repetirme.

Su afectísimo amigo,

D. F. SARMIENTO

IV.

En el número 3, del sábado 21 de Octubre de 1871, se reproduce un artículo publicado en "El Barquisimetano", firmado por el señor J. B. Romero. El artículo finaliza así:

"Tendamos la vista a otras naciones más felices que la nuestra, o imitemos las virtudes de los héroes que han llevado al pináculo de la gloria: contemplemos la colosal estatua de Horacio Mann, que mereció ese imperecedero monumento de su patria por los desinteresados servicios que prestara a la juventud; y si es que deseamos conocer a los verdaderos protectores de la humanidad, trasladémonos a la República Argentina, en donde el nombre de Domingo Faustino Sarmiento se pronuncia con respeto y gratitud, por su constante consagración a la enseñanza pública. Esos son los héroes, cuyas hazañas canta la historia complacida; esos son los que recojen la palma de la inmortalidad y las bendiciones de sus compatriotas."

V.

En el mismo número 3, en la tercera página se transcribe, parcialmente, una carta del Presidente Sarmiento, bajo el título "Correspondencia":

VI.

Habíamos mencionado que "El Abecé" es una fuente documental para estudios de educación comparada. En el número 6 se transcribe una "Reseña Histórica sobre el orijen y Estado Actual de la Enseñanza Agrícola en Europa y América". Este trabajo se completa en el número 9, y ha sido tomado de los Anales de la Sociedad Rural Argentina, de 1867.

No es el único trabajo de este tipo que hallamos. En los números 10 y 11 se transcribe el "Informe del Presidente del Consejo de Educación Pública de Filadelfia".

Se nos ocurre ver en estas transcripciones la influencia de Sarmiento que como hemos dicho es considerado precursor de Educación Comparada por comparatistas tan destacados como W. W. Brickman (3), G. Bereday (4), y Harold Benjamin (5).

— — —

Queda así, simplemente recopilado y sin análisis, el material referente a Sarmiento en los once números de "El Abecé". Creemos que una elaboración posterior y una búsqueda de mayor documentación conexa podría servir para el conocimiento de la personalidad trascendida de Sarmiento, como asimismo para estudios comparados de fenómenos educativos que tuvieron paralelo acaecer en Latinoamérica (entre los que podemos citar, a más del de la enseñanza primaria, la expansión del positivismo como doctrina pedagógica en Chile, México, Venezuela y Argentina, y la repetición de Congresos Pedagógicos).

Resta que los historiadores enlacen sus esfuerzos con educadores comparatistas para una mejor realización de estas tareas inevitablemente conjuntas. Pues mientras el educador teórico y/o pedagogo suele aportar más bien hipótesis o interpretaciones (cuando no meramente prejuicios) el historiador positivo da fundamento a las afirmaciones a través de datos, análisis, fuentes y hechos, apoyados en un sólido aparato metodológico.

La educación argentina y latinoamericana necesita el aporte de los historiadores que han acostumbrado mirar mucho a la vida política, y recientemente se van inclinando a la económico-social, pero aún no se han volcado a la vida educacional.

UNIVERSIDAD DEL ZULIA
Maracaibo, 1965

Notas:

(1) Cirigliano, Gustavo F. J.: "Sobre un Precursor de la Educación Comparada en América Latina" artículo en *Revista de la Universidad del Zulia*, Año IX, Nº 32, oct.-dic. 1965.

(2) Cirigliano, Gustavo F. J.: "Sarmiento en sus contactos culturales con los EE.UU." en *Humanidades*, publicación de Homenaje a Sarmiento, tomo XXXVII, Vol. 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 1961, pág. 171-179.

(3) Brickman, William W.: "A Historical Introduction to Comparative Education", *Compartive Education Review*, Vol. 3, Nº 3, Febrero 1960.

(4) Bereday, George Z. F.: *Comparative Method in Education*, New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1964.

(5) Benjamin, Harold: Curso de Educación Comparada, dictado en la Universidad de Buenos Aires, año lectivo 1959, texto mimeografiado.

Glosario Pedagógico Fundamental

Explicación de la terminología educativa, según el uso y doctrina de los autores modernos. En el presente número, se desarrolla la glosa de los siguientes términos: **Curriculum, y Planeamiento.**



CARMEN E. FERNANDEZ



JOSE M. LEYVA

CURRICULUM.

Utilizada en su forma original latina, ha enriquecido las lenguas modernas con una vasta gama de significaciones. En los últimos años, y por influencia de los autores estadounidenses, la palabra "**curriculum**" ha invadido el vocabulario pedagógico, referido a un sector más o menos específico del quehacer educativo.

Sin embargo, no todos los autores concuerdan en su uso y significación: unos acentúan la parte instrumental que utiliza el curriculum, otros colocan el énfasis en el producto de la educación sistemática, para algunos autores se confunde con el proceso y para otros es sinónimo de educación. A pesar de la diversidad de opiniones, es posible aislar algunos elementos comunes a la mayoría de los autores. Antes de ensayar una definición, al menos descriptiva, puede resultar orientadora la anécdota referida por Ronald C. Doll:

—"Permítame que le muestre nuestro curriculum", dijo el Director de la escuela a su visitante y, con gesto de orgullo, le entregó un documento mimeografiado en el cual se indicaba a los maestros lo que debían de enseñar, materia por materia.

El visitante hojeó el documento y replicó:

—"Bueno, ahora veamos el verdadero curriculum".

—"No comprendo", exclamó el Director.

—"Quiero decir que debo pasar por lo menos algunas horas en su escuela. Necesito visitar distintas clases, al azar. Quiero detenerme en los patios y ver a los niños moverse allí, quiero recorrer los comedores mientras ellos comen y charlan libremente. Si en el programa de hoy figura alguna reunión, deseo asistir a ella. Y me gustaría visitar la biblioteca y luego seguir a los niños al campo de deportes, cuando actúan con la supervisión del profesor y cuando están a solas. De esa manera tendré, por lo menos, una visión limitada del verdadero curriculum de esta escuela".

Por lo tanto, **curriculum** tiene un significado muy amplio, abarca todas las situaciones previstas con intención educativa que el alumno tendrá que vivenciar bajo la orientación de la escuela para lograr los objetivos de la educación. De ahí que el curriculum de una escuela deberá incluir:

— Los objetivos generales y específicos de la actividad educativa,

— los contenidos seleccionados y organizados sobre la base de una estructura determinada,

— las experiencias de aprendizaje, metodologías, y recursos e instrumentos de evaluación,

— las actividades extraescolares,

— los servicios propios de la escuela: biblioteca, comedor, sanidad, etc.,

— las interrelaciones de los sujetos afectados y las relaciones con la comunidad.

La enumeración de los componentes puede quitarle vida y dinamismo a la significación profunda del curriculum, que nada tiene de estático o inerte; por el contrario, es todo aquello que acontece en la vida de los escolares y de los maestros o, más brevemente, es el "ambiente en movimiento", esta frase nos da la pauta más precisa de la riqueza y variedad de elementos del curriculum escolar.

Bibliografía:

DOLL, Ronald C.: El mejoramiento del curriculum. Toma de decisiones y proceso. *El Ateneo,* Buenos Aires.

HANSEN, Jorge C.: Planeamiento del aprendizaje en la escuela de nuestro tiempo. *Edit. Estrada,* Buenos Aires.

RAGAN, W. B.: El curriculum en la escuela primaria. *El Ateneo,* Buenos Aires.

SAYLOR, Galen y ALEXANDER, Willian M.: El planeamiento del curriculum en la escuela moderna. *Troquel,* Buenos Aires.

JOSE M. LEYVA

PLANEAMIENTO:

El planeamiento de la educación puede ser enfocado desde tres puntos de vista:

a) integral
b) curricular
c) escolar

a) El planeamiento integral de la educación es una fuerza que coordina y dirige los distintos elementos que forman parte del sistema educativo; implica una evaluación eficaz de los recursos humanos y económicos, de las estructuras institucionales del país y de otros factores de quienes depende el éxito de un plan general de enseñanza.

El objetivo que se persigue con el planeamiento es que la enseñanza se adapte a las necesidades del país, responda a sus intereses y sea progresiva para formar el personal técnico y la mano de obra calificada indispensable.

b) El planeamiento del curriculum determina todas las actividades y experiencias que el alumno realiza en la escuela y fuera de ella, tendientes a lograr el producto que la sociedad le exige al sistema educativo.

c) El planeamiento a nivel escolar es el que puede realizar el maestro, cuando quere establecer con orden y coherencia las actividades que desarrollará en el transcurso del año. Este planeamiento es entonces: la previsión organizada y calculada de todas las etapas del trabajo escolar, de modo que éste resulte eficaz.

Generalmente el maestro realiza dos planeamientos: uno anual y otro por unidades.

En el primero dará una visión general, global de las tareas que desarrollará durante el período escolar.

Deberán aparecer los objetivos direccionales y operacionales, agrupados por áreas, los contenidos que seleccionó para el logro de esos objetivos, las experiencias de aprendizaje que se harán desarrollar a los niños, los instrumentos de evaluación y el tiempo que se destinará a cada unidad; también podrá hacerse alusión a los materiales y recursos que se emplearán.

El planeamiento por unidades tiene como fin un análisis más completo de cada tema. En él aparecerán solamente los objetivos operacionales de cada unidad, los contenidos y la enunciación detallada de cada una de las actividades o experiencias de aprendizaje, los materiales y recursos que se utilizarán para cada tema especificados con claridad, y por último el tiempo, que ya no será aproximado como en la anual, sino determinado con mayor ajuste.

CARMEN ELENA FERNANDEZ

EJEMPLO DE PLANIFICACION DE UNA UNIDAD DE GEOGRAFIA DE 4º GRADO

Area	Unidad	Obj. Operacionales	Contenidos	Exp. de apren.	Materiales	Eval.	Tiempo
Geografía	El paisaje argentino	Lograr que el alumno: — Conozca las distintas regiones geográficas de la República Argentina. — Se informe de las características de cada región. — Localice en mapas las regiones. — Conozca las características de las costas argentinas. — Se informe de la flora y fauna que habita cada región	Somera referencia de las zonas montañosas del norte, centro y sur. La llanura y la meseta. Plataforma continental submarina, extensión. Clima. Flora y fauna	Localizar en mapas de la Rep. Argentina, las regiones: montañosas, mesetas y llanuras. Señalar en mapas accidentes costeros. Búsqueda de recortes de animales y plantas de cada región. Proyección de diapositivas.	Textos, mapas, láminas, proyector y diapositivas.	Prueba objetiva.	Esta unidad será desarrollada en el mes de mayo

Carlos Morel

PRIMER PINTOR ARGENTINO

Por RAFAEL SQUIRRU

Cuando se piensa en los precursores del arte plástico argentino acuden mezclados a la memoria los nombres de Vidal, Palliere, Monvoisin, Morel y algunos otros como Bacle y Rugendas.

En esos vagos recuerdos es muy común asignarles a todos el carácter de extranjeros, reservando alguna duda por su nombre a Vidal quien, lo cierto es, era un inglés.

Pese a los esfuerzos de Alejo B. González Garaño, a las referencias de Pagano y de Schiaffino, al mas reciente trabajo históricamente exhaustivo de Agustín Matienzo,





es reducido el número de personas, aún entre los "conocedores" de nuestro arte, que saben a ciencia cierta que Carlos Morel es, cronológicamente hablando nuestro primer pintor.

Nacido el año de nuestra famosa Asamblea de 1813, fue su padre José María Morel y Pérez, oriundo de la provincia de Galicia, y su madre la porteña Juliana Miró, de estirpe colonial.

Las inclinaciones artísticas se manifiestan ya en la sensibilidad paterna ya que Don José María se inscribe en los primeros cursos de dibujo de aquella escuela que impulsara Belgrano desde el Consulado y que se cerraría pocos años después por orden de la Metrópoli, que juzgó se trataba con tales actividades de incurrir en gastos inútiles, mentalidad que Mitre califica de bárbara, y que por desgracia no ha desaparecido ni de nuestro medio, ni de muchos otros que se consideran cultos y civilizados.

Carlos Morel es el segundo de un matrimonio que tendrá varios hijos que serán a su vez medio hermano de los del primer matrimonio de su padre con Ana Dupuy, importante parentesco, pues cuando declinen las energías de nuestro artista será su hermana mayor Indalecia Morel Dupuy de Dupuy quien le cobijará bajo su techo.

Cuando Morel tiene apenas doce años muere su padre y poco después la madre contrae nuevas nupcias con el retratista Cayetano Descalzi, unión que se disuelve al poco tiempo no sin antes dejar una huella de conciencia pictórica en el adolescente hijastro.

Sabemos que a partir de 1827 Carlos Morel se inscribe en la Escuela de dibujo, dependiente de la Universidad de Buenos Aires, a cargo del suizo José Guth y que el año de su egreso (1830) merece el calificativo de sobresaliente por parte de la mesa integrada por su profesor Pablo Caccianiga, el Vicerector Gari y el Sr. Carlos Pellegrini.

Según parece en los años subsiguientes Morel alterna su vocación de artista con actividades de tipo comercial, y lo vemos aparecer en 1835 firmando con Fernando García del Molino, un retrato de Don Vicente Corvalán.

Fruto de análoga colaboración serán sus retratos de Juan Manuel de Rosas y de Dña. Encarnación Ezcurra (ambas miniaturas).

Es de rigor citar hacia esta época el discurso de Marcos Sastre el día de la inauguración del Salón Literario (1837) en que nos dice: "Vemos jóvenes de una imaginación fecunda y de un talento prodigioso, hacer progresos admirables en el sublime arte de la pintura..." No trepido en asociar los nombres de D. Marcelino Saint Arroman, Don Fernando García, Don Carlos Morel y Don Antonio Somellera; porque presiento que de todos ellos se gloriará algún día la nación."

Cierto es que Don Marcos acertó y que a lo largo de una tarea que se extenderá hasta unos diez años de pronunciada la frase histórica, ganará Morel para sí, el honroso y merecido lugar de primer pintor argentino, no solo por las fechas de su labor sino porque durante ese lapso alcanzó a plasmar un arte que lo coloca a ese nivel superior que reservamos para quienes logran los más altos frutos del espíritu.

Es en medio de estos años decisivos de su producción artística que ocurre un episodio que se hará leyenda, según la cual Morel habría declinado en su capacidad creadora.

Cuenta la tradición oral que en 1842 Morel habría quedado trastornado mentalmente a raíz de un dramático acontecimiento.

Junto a su cuñado Jose María Dupuy habría sido llevado al cuartel de Ciriaco Cuitiño para ser degollado junto con éste; la orden se cumplió para Dupuy pero una contraorden de último momento habría salvado la vida de Morel.

La cuidadosa investigación del episodio por parte de Agustín Matienzo pone en tela de seria duda la veracidad de esta tradición.

La fecha de embarque de Morel en su viaje a Río de Janeiro, para no hablar de su solicitud de pasaporte, lo colocan ausentándose con anterioridad al trágico episodio.

Por otra parte, las pinturas y retratos de Morel hablan cuando menos de una cierta simpatía con la causa federal y cuesta creer

que más allá de sus lazos familiares, sus tarean como retratista del Restaurador pasasen desapercibidas en esa época.

Sea como fuere, lo cierto es que entre 1842 y 1844 Morel visita el importante centro cultural en que se había convertido Río de Janeiro por la llegada de la Misión Francesa a la corte de Juan VI en 1816.

Es posible que durante esa estada conociese Morel a Pridiliano Pueyrredón, quien en esos años acompañaba a su padre en Río de Janeiro.

Otro argumento bastante decisivo en contra del episodio anteriormente anotado es que en 1845, a su retorno del viaje, es cuando Morel saca la segunda edición que completa la del año anterior de litografías que forman su album "Usos y costumbres del Río de la Plata" impreso en la litografía de Las Artes y que lo muestran en la culminación de sus dotes artísticas.

En la primera serie aparecen los títulos "El cielito", "Puerta del cementerio". Peones troperos. Vista de una casa sobre el río. Las lavanderas. El tambo. El lazo. La carreta. Parada de tropa. La partida. El camino. El campo. Carga de Mendoza y El pastoreo.

Las siguientes corresponden a El ombú, Coraceros, Caballo espantado, Caballería, referidas estas últimas al ejército federal.

Es este Morel litógrafo el que aquí deseamos destacar por considerar que en esta difícil técnica adquiere relieves magistrales, bien entendido que los pocos óleos que de él se conservan hablan de una sensibilidad sorprendentemente actualizada para la épo ca y en la que anotamos su opción por el estilo de los románticos, ya que por momentos nos recuerda las luminosas fosforecencias de Delacroix.

Ya en 1841 Morel había ejecutado una serie de ocho litografías conocida como la Serie Grande de Ibarra, por el nombre del establecimiento donde se imprimieron.

Pero justo es reconocer que el encanto primitivo del Gaucho y sus armas, del Cacique pampa y su mujer, La media caña, etc., carecen de ese refinamiento que colocan a Usos y Costumbres entre las obras de arte producidas en nuestro medio destinadas a perdurar por la madurez de su ejecución y la noble frescura del sentimiento que las inspiró.

Sabido es que la litografía como método de grabar es inventado por Sennefelder a fines del siglo XVIII. En lo que respecta a Morel era por tanto un método relativamente reciente de plasmar imágenes con ese lápiz litográfico con el que el artista dibuja directamente sobre la piedra, que tratada con las tintas pertinentes dará el resultado final con esa calidad aterciopelada que caracteriza las mejores producciones, en las que se escurre la pigmentación y el granulado propio del material.

He tenido entre mis manos las copias de las que es feliz poseedor el coleccionista Fe-



derico Vogelius y me han estremecido por la extraordinaria calidad y dominio que revela Morel en el manejo del difícil medio que alcanzó su máxima expresión en nuestro siglo con ese raro maestro que se llamó Odilon Redon.

El sabio contraste de los negros, el trazo a la vez firme y delicado de Carlos Morel dicen de una comunicación esencial que se estableció entre el maestro argentino y el noble material cuyo secreto penetró.

Por una feliz iniciativa de Fiat Concord el almanaque del año 72 está dedicado a reproducir las litografías de los Usos y Costumbres de Morel.

Ello pondrá al alcance de miles de personas estas joyas del no debidamente recordado Carlos Morel.

A partir de este "capo lavoro" la existencia de Morel entra en la nebulosa.

Integrado al hogar de su hermana mayor, la señora de Dupuy, en Quilmes, dejará allí de latir su corazón un 10 de setiembre de 1894, cuando el artista tenía ochenta y un años.

Hasta tal punto vivía en el anonimato que cuando en 1877 un periódico local hace referencia a un retablo que pintó para el altar mayor de la Iglesia de Quilmes, confunden su nombre y lo llaman Sr. Dupuy.

Esta inocente displicencia, que las sociedades aún no formadas pueden tener para con los forjadores del espíritu, no se justificaría ya en nuestra época. Es por ello que todos debemos ya tener plena conciencia de quien fue nuestro primer pintor, el modesto y talentoso Carlos Morel.

El Concepto y la Clasificación Anual



MARTA DE BUONO
DE BAIBIENE

A principios del curso lectivo de cada año llegan a las escuelas, remitidas por las Juntas de Clasificación, las listas de docentes del establecimiento con una clasificación o "puntaje" ordenada de mayor a menor.

Aún el más sereno de los docentes se encuentra llevado a verificar su clasificación personal, y a veces, por razones de cobertura de cargos interinos de mayor jerarquía, a verificar la de sus colegas.

Inmediatamente debe recurrir al Estatuto del Docente, a las Bases para los Concursos, y a varias resoluciones generales del Consejo Nacional de Educación. De toda esa maraña de leyes, decretos y resoluciones administrativas, quizás no obtenga con toda la claridad necesaria las normas "claves" a que se ajusta su situación personal.

Teniendo en cuenta todo esto, hemos tratado de obtener una fórmula clara y precisa para que el docente titular obtenga o verifique su clasificación anual.

Las dos clasificaciones.

Ante todo se debe recordar que el docente **es calificado anualmente y clasificado anualmente.**

El concepto o calificación anual es el que realiza el inmediato superior jerárquico. Lo formula al finalizar la tarea escolar de cada año y su máximo son 40 puntos.

Este concepto anual se forma según lo determinado por el art. 22 del Estatuto del Docente y su reglamentación.

Se trata de la conocida "Hoja de Concepto Profesional"

Se basa en las escalas de conceptos y la correlativa valoración numérica de acuerdo con:

a) Cultura General y Profesional:

Preparación general, preparación científica, técnica o artística y didáctica relacionada con la asignatura o el cargo que ejerce ...... de cero a diez puntos.

b) Aptitudes docentes y directivas o de orientación y fiscalización, según corresponda:

Capacidad para transmitir conocimientos, desarrollar aptitudes y crear hábitos. Aptitudes disciplinarias. Tacto y eficiencia. Presentación. Ascendiente ... ... de cero a diez puntos.

c) Laboriosidad y espíritu de colaboración: La participación en la obra social y cultural escolar y extraescolar, y el espíritu de iniciativa ...... de cero a diez puntos.

d) Asistencia y puntualidad: Este rubro se confecciona de la siguiente forma:

En a): "Total de días que debió asistir", se colocará 200 (cifra ideal) cualquiera sea el cargo, función y jerarquía del docente; la naturaleza del organismo escolar a que pertenece y el número real de días en que éste funcionó.

En b): se anotará el total de inasistencias y faltas de puntualidad en que incurrió, sin computar las licencias por maternidad, duelo, servicio militar, matrimonio, y por enfermedad debidamente certificada por Salud Pública, y todas aquellas que hayan sido excluídas por resoluciones superiores. A las inasistencias se sumará, de los períodos de licencia computables, solamente los días hábiles.

En c): "Total de días de asistencia", se dejará en blanco comc así también el denominado "cociente de calificación".

En "Calificación asignada" se anotará la cifra que corresponda de la siguiente escala de valores constantes dados por la relación entre el número de inasistencias y la cifra ideal 200.

Hasta 4 días de inasistencias (o sea cuando los docentes hubieran alcanzado el 98% o más de asistencia), serán calificados con 10 puntos.

Para 5 inasistencias 9,75
Para 6 inasistencias 9,70
Para 7 inasistencias 9,65

Etc., etc, disminuyendo 0,05 por cada sucesiva inasistencia.

La Junta de Clasificación **recibe el concepto o calificación anual** de cada docente, al finalizar el curso lectivo.

Con este concepto —cuyo máximo puntaje es de 40—y los otros antecedentes que obran en el legajo personal del docente, comienza la tarea de **clasificación anual.**

¿Para qué se formula esta clasificación?

La clasificación anual realizada por las Juntas tiene por fin ordenar por puntaje a todos los docentes a fin de cubrir los interinatos y suplencias en cargos de mayor jerarquía.

Por ejemplo:

La lista de clasificación anual de la Escuela X, contiene —por orden de mayor a menor puntaje—a todos los docentes del establecimiento.

Constituye un verdadero concurso, a similitud de la faz relacionada con antecedentes de los concursos para cubrir cargos titulares. Este concurso, que importa valoración de títulos, antecedentes y calificaciones, se realiza para cubrir los interinatos y suplencias que se produzcan en cada escuela, supervisión, etc.

Como se trata de un auténtico concurso aunque sea para cubrir interinatos o suplencias, resultan aplicables las normas contenidas en el Capítulo XXII del Estatuto del Docente que trata "De los ascensos", y las complementarias de las Bases y Procedimientos del Concurso para la Provisión de cargos en la enseñanza primaria—Año 1965.

La forma en que se efectúa la clasificación

Veamos ahora como se practica la clasificación anual:

Primero se tiene en cuenta la calificación anual efectuada por la escuela, supervisión, etc., donde presta servicios el docente, o sea hasta el máximo de 40 puntos que surge del concepto remitido por la escuela a la Junta de clasificación respectiva.

Luego, a esa Calificación Anual se le suman los puntos correspondientes a Títulos y Antecedentes, que serán objeto de tratamiento especial en este trabajo.

La clasificación por títulos y antecedentes.

Esta clasificación se realiza teniendo en cuenta las siguientes normas:

Puntos I, II de la reglamentación del art. 73 del Estatuto del Docente (reformados por Ley 18.613 y Decreto 803/70).

Punto II de la reglamentación del art. 24 del Estatuto del Docente (reformado por Ley 18.613 y Decreto 803/70).

Punto 60° de las Bases y Procedimientos del Concurso para la provisión de Cargos en la Enseñanza Primaria—Año 1965— referido a los Concursos de ascenso de jerarquía o categoría.

Puntaje por títulos

Comenzando por el apartado A del Punto 60°

TITULOS, se clasifican de la siguiente forma:

Título básico para el cargo: 9 puntos

Título habilitante para el mismo cargo: 6 puntos

Título supletorio para el mismo cargo: 3 puntos

El carácter de los títulos está discriminado en el Anexo sobre títulos, agregado al final del Estatuto del Docente.

Cuando para un cargo se requiera más de un título, por ejemplo, educación diferenciada, se otorgará al título básico docente, habilitante o supletorio las valoraciones de 9, 6, y 3 sumándose también a cada uno según los casos, 2 puntos.

Puntaje por antigüedad

Continuamos con el apartado CH del Punto 60º de las Bases.

Por antigüedad como titular, interino o suplente en jurisdicción del Consejo Nacional de Educación, o provinciales, municipales ya sean oficiales o adscriptos; por cada año o fracción no menor de tres meses:

De maestro especial: 0,10

De bibliotecario, 0,15

De maestra celadora al frente de grado, 0,25

De maestro de grado de escuelas de todo tipo, maestro secretario de escuela común, secretario de escuela-hogar, y visitadora de higiene social, 0,25.

De vicedirector de escuela común y educación diferenciada, 0,30.

De director de escuela común de personal único, 0,40.

De Subregente de escuela —hogar 0,45.

De director de escuela común y de escuela diferenciada de 3ra., 0,50.

De Director de Jardin de infantes, Director de escuela-hogar, Director de escuela común y educación diferenciada, de 2ª, y Director de Biblioteca infantil, 0,60.

De Regente de escuela-hogar, 0,65.

De Secretario Técnico de escuela-hogar, Vicedirector de escuela-hogar de 3ª, 0,70.

De Director de escuela común y educación diferenciada de 1ª categoría, 0,75.

De Vicedirector de escuela-hogar de 1ª, 0,80.

De Director de escuela-hogar de 3ª, 0,90.

De Director de la Biblioteca Nacional de Maestros y Director de 2ª, 0,95.

De Director de escuela-hogar de 1ª, 1.

De Secretario Técnico de distrito o Inspector de Bibliotecas, 1,05.

De Supervisor escolar, 1,15.

De Supervisor de materias especiales, 1,15.

De Secretario Técnico de Supervisión (Jefatura), 1,35.

De Supervisor Seccional, 1,35.

De Supervisor Regional y Director del Instituto Bernasconi, 1,40.

De Supervisor Jefe, 1,50.

En caso de servicios simultáneos solo se computarán los que acrediten mayor valor.

Puntaje por antecedentes culturales o pedagógicos.

Esta clasificación se efectúa según lo dispone el apartado F del punto 60º de las Bases.

Es preciso tener en cuenta que todos los puntajes señalados en este apartado tienen un máximo y un mínimo que va desde 0,01 hasta el fijado como tope en cada caso. Dependen, entonces, de la apreciación de la Junta que deba clasificar. A veces se ha dado el caso en que dos juntas han clasificado antecedentes culturales con distinto puntaje. Ello es así debido a la apreciación diferente de esos antecedentes. En ambos casos, en el momento de utilización, esos puntajes fueron válidos. Debe tenerse presente que se trata de una apreciación subjetiva que hacen los miembros de la Junta al juzgar determinado trabajo, y que a veces no es posible conjugar el mismo criterio.

Los antecedentes se clasifican en la forma siguiente:

1) Libros de cultura general, por cada uno **hasta** 0,50.

2) Libros de carácter pedagógico, por cada uno **hasta** 1 punto.

3) Libros de texto para la enseñanza primaria que hayan sido aprobados por el Consejo Nacional de Educación, u otras instituciones oficiales de la enseñanza primaria o del extranjero, **hasta 1** punto por cada uno.

4) Folletos, ensayos, o artículos sobre aspectos de la enseñanza primaria, **hasta** 0,50 por cada uno.

5) Conferencias, exposiciones, conciertos y audiciones, según los casos, cuando hayan tenido trascendencia y merecido el aplauso de la crítica o el reconocimiento de las autoridades escolares, **hasta** 0,25, cada uno.

6) Intervención destacada y documentada en congresos sobre educación primaria, **hasta** 0,25 cada uno.

Las publicaciones deberán tener clara referencia de tiraje, origen y fecha de la edición.

Por estos antecedentes solo se podrán acumular hasta 4,50 puntos.

Puntaje por otros títulos o antecedentes

Se tendrán en cuenta los siguientes:

1) Por títulos o certificados expedidos por el Instituto Bernasconi o por autoridades oficiales que organicen cursos con el auspicio o la supervisión del Consejo Nacional de Educación, con duración no menor de tres meses o su equivalente horario, de acuerdo con la siguiente escala:

Cursos de 120 a 200 horas	0,50
Cursos de 240 a 400 horas	0,75
Cursos de 420 a 1 año	1
Cursos de dos años	2
Cursos de tres años ó más	3

Los cursos dictados por autoridades provinciales, para ser reconocidos por el Consejo Nacional de Educación deberán ajustarse a esta reglamentación y haber sido supervisados o auspiciados por el mismo.

Por otras formas de perfeccionamiento no computables por aprobación de exámenes y/o duración horaria, sino por pruebas de evaluación hasta 1 punto según lo determine la resolución respectiva.

Es decir que para este tipo de cursos —que igualmente deberán estar encuadrados en la primera parte de este punto el Consejo Nacional de Educación debe dictar una resolución que fije el puntaje respectivo.

2) Por servicios prestados en cursos organizados por el Consejo Nacional de Educación como Profesor:

a) Cursos de 120 a 200 horas: 1 punto
Cursos de 240 a 400 horas: 1,25
Cursos de 400 horas a 1 año: 1,50

b) Como Ayudantes de Trabajos Prácticos, según la misma duración de los cursos, 0,75, 1 y 1,25 respectivamente.

3) Por certificados de estudio del Curso de Perfeccionamiento para Maestros Rurales, 1º y 2º ciclos del Curso realizado en la Escuela Hogar de Ezeiza, 2 puntos. De maestro especializado en educación rural, de 1ª ó 2ª categoría, 0,50.

4) Por títulos docentes del Profesorado: 3 puntos.

Para considerarse tales a los efectos de la bonificación, estos títulos deben reunir las siguientes condiciones:

a) Que el mismo haya sido expedido por establecimientos oficiales o adscriptos y que respondan a una carrera docente de nivel superior al normal o secundario y sobre la base de estos estudios.

b) Que el título de Profesor de que se trata haya sido oficialmente declarado o reconocido como título "docente" para la enseñanza en cualquier asignatura o rama.

El título de Profesor que no reúna los dos requisitos establecidos precedentemente, solo puede ser bonificado con 0,50.

5) Por título universitario en Ciencias de la Educación, 4 puntos.

6) Por título de Profesor Normal especializado en Deficientes de Oído, la Voz y la Palabra, 3 puntos.

7) Por título de Maestro Normal de Ciegos y Maestro Normal de Sordomudos, cuando se trate de acumulación de títulos para cargos ajenos a la especialidad, 2 puntos.

8) Por carrera universitaria de más de cuatro años de duración, 1 punto.

Por estos títulos solo podrán acumularse hasta 4,50.

Antecedentes no computables

Luego de la sanción de la Ley 18613, no se computan a los efectos de la clasificación anual, la asistencia perfecta y la ubicación desfavorable.

El concepto de Asistencia Perfecta al que se refiere el Apartado C del punto 60º de las Bases, ha quedado tácitamente derogado por la reglamentación del art. 73 del Estatuto del Docente, Punto II, Inciso d), (Decreto 803/70), en cuanto ella dispone que "La valoración de la antigüedad no deberá superar a la de concepto, laboriosidad, espíritu de iniciativa, aptitud, rendimiento técnico, **asistencia**, eficacia, y responsabilidad en la función docente.

El término "Asistencia", debe tenerse como similar al de "Asistencia y puntualidad" que establece el punto I, inciso d) de la reglamentación del art. 22 del Estatuto del Docente.

En cuanto al concepto de Ubicación al que se refiere el Apartado D, del Punto 60º de las Bases, ha quedado derogado por la reglamentación del art. 24 del Estatuto del Docente, Punto II, inciso c), (Decreto 803|70) que dis-

pone que "En ningún caso estos antecedentes serán valorables para un concurso de ascenso de categoría o jerarquía."

Ejemplo de clasificación

A manera de corolario; proporcionaremos un ejemplo de clasificación de un docente.

Tomaremos el caso de una docente que se desempeña como Directora interina desde 1968 en escuela común de 1ª categoría con antigüedad desde 1952, y desempeño de tres años como Vicedirectora de escuela común, y el resto como Maestra de grado. Tiene publicado un libro de cultura general en colaboración con otra docente. Tiene acreditados dos cursos de perfeccionamiento de 120 horas cada uno, y posee títulos de Profesora de Matemática. Su último concepto anual fue Sobresaliente.

La clasificación se realiza de la siguiente forma:

Concepto Sobresaliente	40 puntos
Título docente básico (M.N.N.)	9 puntos
Antigüedad:	
Maestra de grado (desde 1952 a 1964)	3,25 puntos
Vicedirectora (desde 1965 a 1967)	0,90 punto
Directora (desde 1968 a 1971)	2 puntos
Un curso de Perfeccionamiento Instituto Bernasconi	0,50 punto
Un curso de Perfeccionamiento Instituto Bernasconi	0,50 punto
Un libro de Cultura General en colaboración con otra docente. En total 0,50. Le corresponde 50 %	0,25 punto
Título de Profesora de Matemática	3 puntos
Total de la clasificación	59,40 puntos

Es decir que la hipotética maestra del ejemplo tiene 59,40 puntos de clasificación anual.

EL CONCEPTO Y LA CLASIFICACION ANUAL

Normas Legales de Aplicación Educativa



MARIA DEL CARMEN MENDEZ

La palabra ley, se utiliza en diversos sentidos. Las ciencias naturales, denominan ley, a la generalización, repetida y comprobada, de distintos fenómenos. Estas ciencias, nos informan acerca de hechos que escapan a la voluntad del hombre, que se producen sin su colaboración, y que ocurren necesariamente, aunque él decida impedirlos.

En cambio, en las ciencias éticas y jurídicas, su significado es distinto; estas leyes regulan la conducta de los seres humanos, imponiéndoles una determinada, y, en el caso de las normas jurídicas, obligan al hombre a su inmediato y estricto cumplimiento.

DIFERENCIAS

Leyes naturales: Poco importa que pensemos que son injustas. Se deben cumplir de cualquier modo.

Leyes jurídicas: Son impuestas a todos los individuos, y deben cumplirse bajo pena de una sanción.

¿QUE ES UNA LEY?

Tratemos de definirla:

"Es una norma dictada por autoridad competente, con carácter obligatorio, para regular y dirigir la conducta de los hombres, en sus relaciones con los individuos y con el estado, con el fin de asegurar el bien común".

En el CUADRO A, explicamos brevemente el significado de las partes de esta definición.

A través de los siglos, la humanidad fue mejorando sus leyes, que, de esta forma, llegaron a constituir un *sistema jurídico* más o menos perfeccionado. Así el hombre implantó un *orden jurídico*, sometiéndose a él, siempre que sus derechos esenciales no le fueran negados, lo que sucedería si las leyes se dictasen con arbitrariedad, quitando a los ciudadanos su libertad o su igualdad. La obediencia a las leyes no es una carga, sino una verdadera necesidad de todos aquellos que pretenden una finalidad. Y cuando se produzcan hechos arbitrarios es menester no recurrir a las reacciones violentas, sino ampararse en el orden jurídico al que pertenecemos y que nos protege.

¿CUALES SON NUESTRAS LEYES?

La Constitución Nacional, que es la máxima expresión jurídica entre nosotros, establece, en su artículo 31, cuáles son los textos que deben ser considerados leyes en la República Argentina. Son los que consignamos en el CUADRO B.

Todas esas disposiciones merecen y obtienen obediencia. Pero no son de igual jerarquía. Si una ley dice lo contrario de la Constitución, debe prevalecer esta última. Y así, sucesivamente, en el orden indicado.

Ya en otro artículo trataremos acerca de la forma cómo se produce la ley, cuáles son sus circunstancias, y a qué principios obedece.

LA LEY DE EDUCACION COMUN

La ley 1420, dictada el 8 de julio de 1884 significó en su momento y durante largos años un instrumento de progreso. Debemos advertir que esta ley ha sido objeto de múltiples críticas. Algunas en base a su "antigüedad".

A pesar de la urgente necesidad de una reforma legislativa en materia educacional, no debemos olvidar que estamos frente a un documento ya histórico y jurídico, y por su carácter de tal, imposible de ser juzgado más que por el cumplimiento de los fines para el logro de los cuales fue dictada y sancionada.

Y, tales fines han sido cumplidos por la ley 1420, en ochenta y cuatro años de vigencia. En su art. 1º expone el objeto de la educación primaria, y también el suyo: "Favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral,

CUADRO A

LA LEY ES:	**NORMA**	regla técnica que indica cómo se debe proceder.
	DICTADA POR AUTORIDAD COMPETENTE	es decir que una Ley puede sancionarla el Congreso, una Constitución, una Convención, un decreto, el Poder Ejecutivo.
	OBLIGATORIA	porque si no cumple, causa un castigo.
	DIRIGE CONDUCTAS	porque impone hacer o no hacer algo.
	EN RELACIONES	con otras personas con asociaciones con el Estado.
	ASEGURA EL BIEN COMUN	porque cuida los derechos y protege al individuo y a la sociedad.

CUADRO B

CUALES SON NUESTRAS LEYES

1 - La Constitución Nacional.

2 - Los tratados con naciones extranjeras.

3 - Las leyes nacionales que dicta el Congreso.

4 - Los decretos-leyes, de determinados gobiernos.

5 - Las constituciones provinciales.

6 - Las leyes provinciales.

7 - Los decretos nacionales.

8 - Los decretos provinciales.

9 - Las ordenanzas y decretos municipales.

10 - Las resoluciones de los miembros de gabinetes.

11 - Las disposiciones de otros funcionarios.

intelectual y físico del niño". ¿Lo hizo? Las nuevas concepciones educacionales, la técnica y el desarrollo de los métodos, la difusión y perfeccionamiento de la pedagogía y psicología y de todas las demás ciencias afines a la educación, en el presente siglo hacen indiscutible la urgencia de una nueva ley orgánica. Más acorde con las realidades educativas nacionales y que supla a la ley 1420, la modifique y complemente.

Pasaremos a realizar una exposición de cada uno de los capítulos de la ley 1420:

CAPITULO 1º

PRINCIPIOS GENERALES SOBRE ENSEÑANZA PUBLICA EN LAS ESCUELAS

(arts. 1 a 14)

Caracteres de la educación **primaria:**

a) Obligatoria; b) Gradual; c) Gratuita; d) Conforme a los principios de higiene.

a) **Obligatoria:** Esta obligación se extiende a los padres, tutores y encargados de niños entre seis y catorce años de edad, bajo pena de amonestación, multas progresivas, autorizándose incluso a las autoridades escolares, en caso extremo, a pedir el auxilio de la fuerza pública para compeler a los incumplidores.

b) **Gradual:** La enseñanza primaria se dividirá en siete grados y será dada sin alteración o supresión de cursos en escuelas infantiles, elementales o superiores.

c) **Gratuita:** "La obligación escolar supone la existencia de escuela pública gratuita al alcance de todos los niños en edad escolar".

d) **Conforme a los principios de higiene:** "En toda construcción de edificios escolares, mobiliario, útiles escolares, deben consultarse los principios de higiene". Es obligatoria la inspección médica: vacunación y revacunación de los niños en ciertos períodos.

MATERIAS QUE SE IMPARTEN

Lectura y escritura.

Aritmética, nociones de ciencias físicas y naturales, geografía, nacional y universal.

Historia

Idioma nacional

Moral, urbanidad e higiene

Dibujo, música vocal, gimnasia

La Constitución Nacional

Actividades prácticas

TIPOS DE ESCUELAS

Escuelas comunes

Jardines de infantes

Escuela para adultos

Escuelas ambulantes

El artículo 8º y el 10 sobre enseñanza de Religión y escuelas mixtas:

RELIGION

Enseñanza podrá ser dada por los ministros de los respectivos cultos "antes o después" de las clases a los niños de sus comuniones. **La práctica lo hizo caer en desuso.**

ENSEÑANZA MIXTA

La enseñanza primaria será dada a los niños de seis a diez años, preferentemente en clases mixtas.

CAPITULO 2º

MATRICULA ESCOLAR, REGISTRO DE ASISTENCIA, ESTADISTICA Y CENSOS

Libro de estadística y censos

En él se consignará con relación a la escuela: las condiciones del edificio, monto de alquileres, reparaciones, inventario y estado del mobiliario. Con relación a los alumnos: el grado de su clase, aprovechamiento, conducta, etcétera.

Se practicará cada dos años, por lo menos en cada distrito escolar en la forma y con los medios más adecuados para obtener mayor exactitud.

Artículos 15 a 23

Registro de Matrícula

Anualmente en cada Consejo Escolar, se abrirá un libro de matrícula, en el que deberán ser anotados, con carácter obligatorio, para padres, tutores y encargados, los niños en edad escolar. Autoridades escolares que recibieren un alumno que no esté inscripto en el registro serán penados con multa.

El Certificado de matrícula será expedido por el Consejo Escolar de cada distrito en la forma y modo que establezca el reglamento de las escuelas.

Libro de Asistencia

Se abrirá anualmente en cada escuela bajo la supervisión del Director.

La falta inmotivada de un niño por más de dos días hará pasible a su padre, tutor o encargado de la penalidad establecida en el artículo 44, inciso 8º.

CAPITULO 3º

Personal Docente

El capítulo está integrado por diez artículos que contienen:

a) **Obligaciones:**

1) Dar cumplimiento a la ley, reglamentos y programas dictados por autoridad superior.

2) Dirigir personalmente a los alumnos a su cargo.

3) Concurrir a las conferencias pedagógicas.

4) Llevar en debida forma los registros de asistencia, estadísticas e inventarios.

b) **Prohibiciones:**

1) Recibir emolumentos de padres, tutores, etc.

2) Ejercer dentro de la escuela profesión, oficio o comercio, por el cual descuiden sus obligaciones.

3) Imponer castigos corporales. Acordar premios no establecidos por el reglamento.

Se establecen las penas por el incumplimiento de lo dispuesto que van desde reprensión hasta destitución.

c) **Derechos:**

Tendrán derecho los maestros ocupados en la enseñanza, a que no se les disminuya su salario mientras dure su buena conducta y capacidad. Salvo que se disminuya como medida general, con lo que la ley no hace más que reafirmar un principio constitucional.

Los últimos cuatro artículos del presente capítulo, se refieren a las pensiones que deben recibir los preceptores y subpreceptores en el caso de verse imposibilitados de continuar en sus tareas por enfermedad, establecen un porcentaje determinado de acuerdo, o en base a los años de servicio.

Los tres primeros artículos, atienden a necesidades exclusivas de la época en que fue dictada la ley 1420, ante la carencia de personal especializado, con título habilitante establece que el Consejo Nacional de Educación, puede cubrir cargos vacantes con particulares que acrediten su idoneidad mediante examen; parece innecesario decir que tales condiciones han variado, a tal punto que existe gran cantidad de personas que poseen actualmente título habilitante, por lo que tales artículos tienen un valor simplemente informativo.

CAPITULO IV

Inspección técnica y administración de las escuelas (arts. 35 a 43).

Crea el cargo de Inspector de Escuelas y organiza el Consejo Escolar de distrito.

Inspector de Escuelas:

Título habilitante: Maestro/a normal.

Actividad: a) **Vigilar:** Personalmente la enseñanza que se imparte en las escuelas, a fin de que no se viole la ley ni los reglamentos.

b) Corregir: Los errores y comprobar la adopción de textos oficiales.

c) Informar: Al Consejo Nacional de Educación sobre el estado de la enseñanza, sus defectos o inconvenientes. Así, también informar sobre el estado de los edificios y mobiliario escolar.

Consejo Escolar de Distrito:

Composición: Se compone de cinco padres de familia, elegidos por el Consejo Nacional de Educación. Duran en sus funciones cinco años.

Carácter: Gratuito, como carga pública.

Funciones: a) Internas: Nombra su secretario (que puede ser rentado o no), dicta su reglamento interno (que debe ser aprobado por el Consejo Nacional de Educación).

b) Externas o de vigilancia: Cuidar de la higiene, asistencia, estimular la concurrencia de los alumnos, promover la creación de cooperativas escolares, etc.

Responsabilidad: Responden personalmente por los delitos cometidos en el ejercicio de su cargo, ante la justicia correspondiente.

CAPITULO VI

Dirección y administración de las escuelas públicas (arts. 52 a 65).

La administración general de las escuelas estará a cargo del Consejo Nacional de Educación.

Miembros: Un presidente y cuatro vocales. Actualmente un presidente y tres asesores.

Duración: Los miembros del Consejo Nacional conservarán sus empleos por cinco años,

si durante ese lapso mantienen su buena conducta y capacidad.

Nombramiento: Serán nombrados por el Presidente de la República con acuerdo del Senado, o por el Poder Ejecutivo. Pueden ser reelectos, siendo tal cargo considerado, a los fines de responsabilidad y beneficios acordados por la ley, como empleo de magisterio.

Atribuciones:

a) Dirigir la instrucción, vigilar la enseñanza, organizar la inspección de escuelas.

b) Ejecutar las leyes sobre educación, vigilar la contabilidad, administrar los fondos de las escuelas.

c) Dictar reglamentos de enseñanza, adoptar textos, favorecer la edición de los mismos.

d) Expedir, revalidar, anular según los casos los diplomas de los maestros.

e) Suspender o destituir maestros, inspectores o empleados.

f) Administrar bienes inmuebles, recibir con beneficio de inventario herencias o legados. Autorizar la construcción de edificios, gestionar la obtención de terrenos.

g) Tener tres sesiones semanales, dictar reglamentos internos, establecer conferencias de maestros, promover la creación de bibliotecas públicas.

Merece una mención especial el inciso 21 del art. 57, que encomienda al Consejo Nacional de Educación la organización del fondo de pensiones para maestros, que reafirma el valor social de la Ley 1420.

El presidente del Consejo es el representante necesario del Consejo en todos los actos públicos o de relación con las escuelas.

Debe:

a) Dirigir las oficinas bajo su dependencia, resolver los casos urgentes, no estando reunido el Consejo, los actos del presidente sólo serán desaprobados por 2/3 de los votos de los consejeros.

CAPITULO VIII

Escuelas y colegios particulares (arts. 70 a 72).

Autorización: Debe ser pedida por los interesados, manifestando la ubicación y condiciones del edificio donde se proponen establecer la escuela o colegio. Acompañando los títulos habilitantes del personal docente.

Esta autorización les puede ser negada, por motivos de diversa índole, pudiendo los interesados, reclamar por el término de ocho días ante el Consejo Nacional de Educación.

Deben cumplir con las obligaciones siguientes:

a) Llevar los libros de matrícula, registros y estadísticas.

b) Someterse a inspección periódica.

c) Garantizar el minimo de enseñanza obligatoria.

CAPITULO IX

Disposiciones complementarias (arts. 73 a 82).

Estas disposiciones han sido puestas con el fin de evitar cualquier omisión, ellas se refieren a censos, división de los distritos, inasistencias injustificadas de los maestros, libro de asistencia, etc.

DOCUMENTOS

Síntesis de Algunas Innovaciones Educacionales

El siguiente documento, fue producido por el Equipo Técnico de Curriculum del Programa de Desarrollo Educacional, del Ministerio de Cultura y Educación de la República del Paraguay, en Asunción, en mayo del corriente año. Como es de público conocimiento, nuestro país firmó un Convenio mediante el cual se presta asistencia técnico educativa al Paraguay, bajo los auspicios de la Organización de los Estados Americanos.

El Paraguay en los últimos 20 años, está considerado entre los países de América Latina que mayor esfuerzo ha desplegado para recuperar su atraso en el campo educacional. A pesar de los logros obtenidos, existen todavía muchas cosas por mejorar y nuevas iniciativas que emprender, para ofrecer más y mejor educación a la niñez y a la juventud.

La necesidad de dirigir, ejecutar y evaluar la educación con criterio científico, determinó la necesidad de un estudio profundo y analítico de la educación paraguaya en todos sus niveles.

El Dr. Raúl Peña, al hacerse cargo de la cartera del Ministerio de Educación y Culto, el 15 de agosto de 1968, inaugurando un nuevo período presidencial del General de Ejército Don Alfredo Stroessner, dispuso por Resolución Nº 478 del 9 de noviembre de 1968, la realización de un DIAGNOSTICO DEL SISTEMA EDUCATIVO.

El documento respectivo fue publicado en mayo de 1969 y sometido a consideración del 1er. Seminario de Desarrollo Educacional (VII-1970). Como respuesta inme-

diata al citado Diagnóstico, el Ministerio de Educación y Culto elaboró un PLAN DE DESARROLLO EDUCACIONAL (1969-1980).

Son objetivos del Plan de Desarrollo Educacional a nivel Primario:

a) Mejorar al rendimiento cuantitativo y cualitativo de la enseñanza primaria.

b) Incrementar el aprovechamiento del sistema mediante una adecuación progresiva de la estructura de organización y administración a los requerimientos técnico-pedagógicos y sociales.

c) Desarrollar programas que tiendan a disminuir el actual desequilibrio de facilidades educativas entre la zona urbana y rural.

d) Revisar y ajustar progresivamente el Plan y Programas de estudios conforme a los objetivos de la enseñanza primaria y su adecuación a las necesidades nacionales y regionales.

Para la realización de estos objetivos, el Plan determina metas a ser logradas en períodos de tiempo razonable. Se definen dos etapas: la primera (1969-1974) y la segunda (1975-1980).

La primera etapa prevé la revisión de la estructura del sistema educativo, planes y programas de estudio, formación y capacitación docente, construcción y equipamiento de escuelas, reestructuración administrativa central del Ministerio de Educación y Culto.

EDUCACION PRIMARIA

ESTRUCTURA

La Escuela Primaria paraguaya obligatoria y gratuita, comprende seis grados de estudio, que se cumplen ordinariamente entre los siete y los doce años, incluyendo la posibilidad de absorción de los alumnos hasta los catorce años.

Con carácter exclusivamente provisional, podrá ofrecerse enseñanza primaria acelerada, para los rezagados cronológicos de la matrícula de tal manera a agilizar la absorción de nueva matrícula y su fluidez dentro del nivel.

PLAN Y PROGRAMAS DE ESTUDIO

Por razones de carácter psico-biológico y otros específicamente técnicos, el Plan y los Programas de Estudio se ofrecen en dos ciclos: el primero abarca 1º, 2º y 3º grados; y el segundo 4º, 5º y 6º grados.

En el primer ciclo se pretende enfatizar el desarrollo de los aprendizajes básicos que garanticen la consolidación de aprendizajes posteriores.

Para el efecto, los contenidos programáticos se agrupan en campos de estudio, en torno a disciplinas o materias afines en sus objetivos:

1.— **Vida Social y Comunicación**

— Audición
— Lenguaje Oral
— Lectura
— Escritura
— Expresión gráfica y plástica
— Música y
— Estudios Sociales

2.— **Naturaleza, Salud y Trabajo**

— Ciencia
— Educación para la Salud
— Educación Física
— Educación Agropecuaria
— Educación para el Hogar.

3. — **Número**

— Aritmética
— Geometría.

El Curriculum escrito del primer ciclo se orienta en una proporción extraordinariamente alta hacia el logro satisfactorio de patrones lingüísticos del idioma oficial: el español. Es decir, que todas las ofertas educativas encuadradas dentro de los campos de estudio favorecerán al desarrollo de estas capacidades lingüísticas sin descuidar los objetivos propios de cada campo de estudio.

Los planes y programas de estudio elaborados serán aplicados en forma gradual y en carácter experimental en los nuevos 120 locales escolares, que serán construídos y equipados dentro del proyecto del Gobierno y A. I. D. (Agencia Internacional para el Desarrollo).

Es necesario destacar que por primera vez las escuelas a construirse contemplan en su organización: talleres de carpintería, salas de educación para el hogar, comedores escolares, campos de recreación y otros servicios.

Así mismo se prevé la capacitación de los docentes (supervisores, directores y maestros) que tendrán a su cargo la implantación seguimiento y evaluación de los programas, como la distribución gratuita de libro de texto manuales y guías auxiliares para la enseñanza.

EDUCACION MEDIA

Los cambios científicos y tecnológicos del tiempo actual, obligan a pensar en un sistema de educación flexible que permita a su vez readaptarse a cambios futuros.

Se pretende preparar a los adolescentes a ser miembros útiles y efectivos de la sociedad, que realicen un esfuerzo activo, que desarrollen aptitudes tanto físico como intelectuales y morales, que sepan descubrir su vocación, que cultiven sus destrezas, actitudes positivas y objetivas, en función de valores.

ORGANIZACION

En el nivel de la Educación Media se distinguen dos etapas bien definidas:

1º — Enseñanza Básica de Nivel Medio.

2º — Bachillerato Diversificado.

1º — Enseñanza Básica de Nivel Medio.

Etapa de tres años de duración, que proporcionará una cultura general básica para el desarrollo integral de los educandos y que sirva al mismo tiempo de base para la prosecución de los estudios posteriores.

Durante este período se favorecerá el fortalecimiento de los programas de orientación educacional y vocacional.

En el Plan de Estudio se agrupan las materias por sus características funcionales predominantes:

— Las materias predominantemente Instrumentales ocupan el 33,33 % de tiempo y comprende: Castellano, Guaraní y Matemáticas. Estas materias proporcionan formación para un manejo racional, ordenado y lógico en las demás ciencias y actividades humanas.

— Las Materias predominantemente Académicas acupan 33,12 % del tiempo, con las siguientes materias: Ciencias Naturales, Estudios Sociales, Música y Artes Plásticas.

— Las materias predominantemente Prácticas usan 30,55% del tiempo con: — Educación Sanitaria, Educación Física, Talleres con contenidos programáticos determinados; y Actividades de Refuerzos, que comprenden: Orientación, Consejo de Curso y Clubes, de programación libre.

Haciendo una síntesis rápida de los porcentajes, se observa, que las materias instrumentales y las actividades Prácticas suman 63,88 % del total, cifra que ilustra la

orientación práctica que se pretende imprimir al Plan y responder a los objetivos delineados.

2º - Bachillerato Diversificado

La concepción moderna de la educación exige la formación integral del individuo, de tal forma que se propenda al desarrollo constante de sus potencialidades, para participar como elemento activo en la sociedad, incorporándose a ella con eficacia, no sólo para sobrevivir socio—económicamente, sino que se asegure la consecución continuada de un vivir exitoso.

Esta concepción cobra singular relevancia dentro de la segunda etapa del nivel medio, en el que el adolescente debe tomar conciencia de su personalidad, de la situación en que vive su comunidad, tanto en el concenso nacional como internacional, y debe ser capaz de adoptar decisiones sobre su futuro profesional.

Los objetivos generales de la enseñanza media expresan claramente que el bachillerato no constituye solamente una antesala de la Universidad, sino tiende a un bachillerato profesionalizado de mando medio, que se irá calificando en la medida de sus estudios superiores, y que si no tuviere esa oportunidad, pueda bastarse asímismo dentro de su núcleo familiar, en el mundo del trabajo, satisfaciendo las necesidades primordiales de la vida. Para ello se piensa en un Bachillerato Diversificado que pretende dar al adolescente una formación básica integral, y enfatizar aquellos aspectos marcados por la exploración vocacional, tratando de hacer del alumno no un teórico sino un ciudadano capaz de investigar, analizar y realizar trabajos por si mismo, es decir, prepararlos para tender a una autoeducación permanente de acuerdo a las exigencias del mundo moderno, porque un Plan de Estudio de Enseñanza Media, por más ambicioso que sea, es incapaz de ofrecer todos los conocimientos que los avances científicos y tecnológicos acumulan cada día.

Organización

El Bachillerato Diversificado ofrece dos modalidades. Las dos modalidades deben formar al individuo para asumir sus responsabilidad como ser humano, social y ecónomico además de posibilitar los estudios superiores.

1º El Bachillerato Humanístico Científico

Que continuará e intensificará la educación básica del nivel medio, proporcionando al adolescente una formación general más completa y un mejor conocimiento de su propia vocación, de tal suerte que su futura carrera profesional superior sea realizada sobre decisión vocacional más segura y firme.

2º El Bachillerato Técnico — Profesional

Que integrará la continuación de los estudios básicos generales con una capacitación para ejercer funciones técnicas de acuerdo con las necesidades socio — económicas del país, formando técnicos de mando medio, al ofrecer a los jóvenes de ambos sexos, un tipo de formación especial, que los prepare de acuerdo con su vocación para su desempeño eficaz en un campo específico de las ocupaciones agropecuarias, comerciales, industriales y otras actividades de producción y servicio, de tal modo que se incorpore inmediatamente al mundo del trabajo. Llenará un vacío importante en la pirámide ocupacional del Paraguay, en la que se observa una ausencia casi total de técnicos de mando medio, destinados a establecer la conexión adecuada entre los obreros calificados y los profesionales de nivel superior debido a lo cual ocurre el siguiente fenómeno, o el profesional de nivel superior baja a nivel medio, o el obrero calificado sube de nivel, lo que va en desmedro de la autorealización profesional y del rendimiento económico.

Organización de los Bachilleratos Técnicos: se organizan considerando los siguientes sectores:

— Agropecuario, Comercial e Industrial.

Cada uno de ellos tendrá una duración de tres años.

Para el sector Industrial, se propone las siguientes especialidades que se consideran prioritarias, por las necesidades señaladas en documentos básicos y avaladas por las opiniones recogidas entre los industriales y profesionales de mayor predicamento:

— Electricidad, con dos campos:

— Electromecánica

— Instalaciones Eléctricas.

— Electrónica

— Mecánica General

— Electromecánica de Refrigeración

— Mecánica Automotriz, con tres campos:

— Diesel Agrícola

— Automotriz naftero

— Automotriz Diesel.

— Construcciones con tres campos:

— Construcciones Civiles

— Obras Públicas

— Dibujante Técnico en Construcción

— Química Industrial, con dos campos:

— Industria Química

— Especialidades Farmacéuticas.

Se abre las posibilidades al funcionamiento de bachilleratos técnicos en especialidades de acuerdo a la oferta y demanda de las necesidades del país. Así por ejemplo, en este momento se ha autorizado el funcionamiento de un bachillerato en Topografía y otro de Enfermería en carácter experimental.

FORMACION DOCENTE

Los Planes de Formación Docente cuya vigencia termina este año, tuvieron su punto de partida en la reforma de 1956, año en que se iniciaba la aplicación de un nuevo Plan de actividades educativas.

Si bien no se han logrado totalmente los objetivos propuestos, por diversos factores que fueron ampliamente analizados en su oportunidad, pueden señalarse aspectos muy positivos como los siguientes:

— Como programa educativo constituyó una carrera profesional que habilitó para la incorporación al trabajo a breve plazo.

— Logró con creces preparar el número de maestros que el país necesita para dar educación primaria a todos los mismos.

— Permitió la disminución considerable de maestros empíricos especialmente en las áreas rurales, la promoción del rendimiento del sistema y la proporcional nivelación de la calidad de la enseñanza primaria.

La necesidad de adecuar el sistema de Formación Docente a los requerimientos sociales de la época que vivimos, como consecuencia del ritmo de constante progreso científico y tecnológico, llevó al Ministerio de Educación y Culto a realizar la investigación del rendimiento de este nivel.

Estos estudios se iniciaron con una encuesta en las Escuelas Normales en el año 1966, cuyos resultados destacaron los aspectos positivos y negativos del sistema.

El diagnóstico del Sistema Educativo Nacional realizado en 1969, reveló con mucha claridad la incidencia de la preparación del docente en el rendimiento de la Educación Primaria.

En julio de 1969 se realizó un Seminario de Directores de Escuelas Normales a través del cual se analizó en forma completa la situación de estas escuelas. En sus conclusiones se expresa:

— El excesivo número de Escuelas Normales;

— el bajo porcentaje de materias profesionales;

— simultaneidad de formación cultural y profesional;
— inadecuación entre la extensión de los programas y el tiempo dedicado a su desarrollo;
— profesores con gran dispersión de catedra;
— considerable porcentaje de profesores sin formación docente;
— escaso equipamiento y material educativo de algunas instituciones;
— formación de profesores para el nivel primario, sin dar respuesta a la demanda de los numerosos liceos que se suman a cada año.

Analizadas las causas de estos aspectos negativos, los Directores de Escuelas Normales formularon recomendaciones que fueron estudiadas en el 1er. Seminario Nacional de Desarrollo Educacional.

Las conclusiones de estos eventos mencionados están expresados en documentos que sirvieron de base a los cambios propuestos en el sistema de Formación Docente y que consisten en lo siguiente:

— Elevación del sistema de Formación Docente a nivel superior, post bachillerato.
— Formación preferentemente profesional, con base filosófica, científica y técnica.
— Inclusión de materias instrumentales como Lengua Española y Guaraní, que permitan una eficiente comunicación entre maestro y alumnos.
— Materias complementarias como: Orientación, Clubes y Seminarios, que integrando el total del Plan de Estudio prepararán al futuro docente, para atender con éxito, los problemas propios de sus alumnos como persona y como miembro de su comunidad.

El Plan concebido, con tres años de duración, dos de los cuales preparará al Profesor de Educación Primaria, y un año de especialización en un área determinada para Profesor del Ciclo Básico.

Para la correcta aplicación del Plan, los Centros de Formación Docente trabajarán a tiempo completo, o sea, mañana y tarde, asignando en el horario, tiempo suficiente a la parte práctica de las materias, a trabajos de laboratorio, investigación bibliográfica, etc.

Este Plan elevará considerablemente la calidad del docente paraguayo en el nivel primario y medio, logrando al mismo tiempo la tan ansiada profesionalización, y atendiendo, igualmente, la cantidad de docentes en relación a la demanda.

Con relación a los maestros en servicio, se prevé un sistema de capacitación y actualización que les permita participar con eficiencia en los cambios que se proponen.

Una aplicación correcta del nuevo Plan tiene exigencias que condicionan el éxito del mismo, entre los que podemos citar:

— Construcción y equipamiento apropiado del Instituto Superior de Educación y de tres Centros Regionales: en Puerto Pte. Stroessner, Pedro Juan Caballero y Pilar, que junto con los otros Centros Regionales ya existentes cubren vastas zonas de la más poblada región de la República.
— Selección y capacitación del Personal encargado de la administración y la docencia en los Centros de Formación Docente. En este sentido, el Convenio entre el Ministerio de Educación y Culto y A. I. D., contempla becas para estudios de especialización en el país y en el extranjero.
— Evaluación periódica y permanente del Curriculum y del funcionamiento de las instituciones, que permita realizar oportunamente los ajustes necesarios.

Indudablemente, la aplicación de estos nuevos planes demandará costos elevados. No debe olvidarse que la educación cuesta dinero, y que toda inversión hecha en educación revierte en el progreso del país.

Cambios como los que se proponen requieren esfuerzo, inteligencia, fervor y patriotismo, no solamente de los responsables directos de la educación, sino de las autoridades y líderes de todos los sectores, de los padres de familia y de los universitarios que constituyen los más firmes pilares de la cultura nacional.

Proyecto Multinacional para el Mejoramiento de la Administración de la Enseñazna Primaria Año 1972



1. TITULO:

Oportunidades de entrenamiento, participación y cooperación en el campo de la enseñanza primaria.

2. DURACION:

Dos años, renovable.

3. ENTIDAD RESPONSABLE:

Ministerio de Cultura y Educación, Subsecretaría de Educación.

4. ENTIDAD SEDE:

Consejo Nacional de Educación.

5. DIRECTOR DEL PROYECTO:

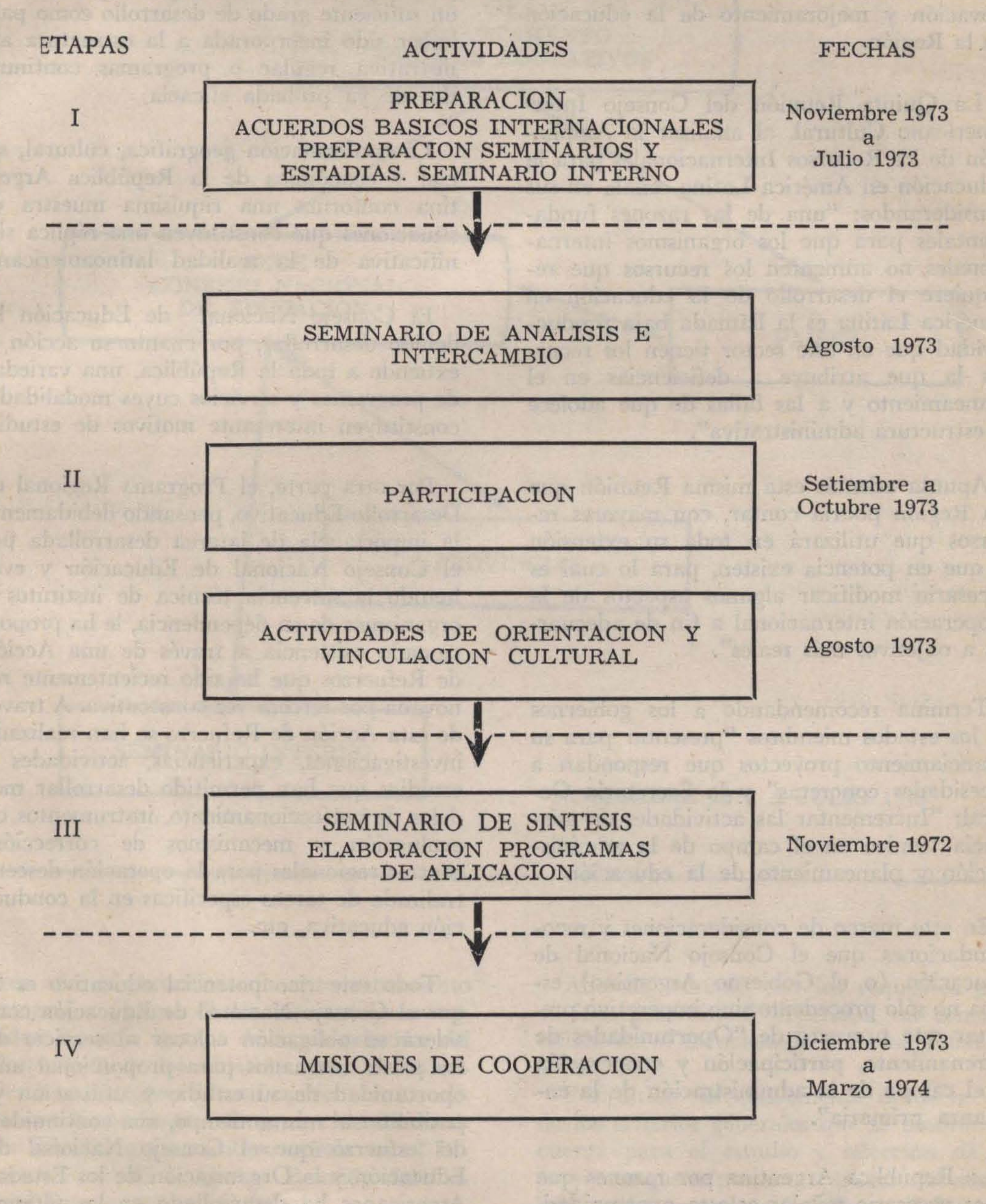
Doctor D. Leonardo H. SIMONE, Presidente del Consejo Nacional de Educación.

6. **OBJETIVOS**

Proporcionar oportunidades de entrenamiento activo, participación y cooperación en el campo de la administración y conducción técnica de la enseñanza primaria latinoamericana, a través de la participación de sus dirigentes en las actividades educativas que desarrolla el Consejo Nacional de Educación de la República Argentina.

7. **ANALISIS DE LA SITUACION Y JUSTIFICACION DEL PROYECTO**

Una característica común a todos los paises de la región es el fuerte impulso cuantitativo que han experimentado los servicios educativos particularmente en el nivel primario. Sin embargo, el bajo rendimiento de los sistemas educativos latinoamericanos, reconocidos por los Jefes de Estado en la Declaración de los Presidentes de América, ha impedido o al menos dificultado un


PROYECTO MULTINACIONAL
OPORTUNIDADES DE ENTRENAMIENTO PARTICIPACION Y COOPERACION EN EL CAMPO DE LA ADMINISTRACION DE LA ENSEÑANZA PRIMARIA
ETAPAS
ACTIVIDADES
FECHAS
I
PREPARACION
ACUERDOS BASICOS INTERNACIONALES
PREPARACION SEMINARIOS Y ESTADIAS. SEMINARIO INTERNO
Noviembre 1973 a Julio 1973
SEMINARIO DE ANALISIS E INTERCAMBIO
Agosto 1973
II
PARTICIPACION
Setiembre a Octubre 1973
ACTIVIDADES DE ORIENTACION Y VINCULACION CULTURAL
Agosto 1973
III
SEMINARIO DE SINTESIS ELABORACION PROGRAMAS DE APLICACION
Noviembre 1972
IV
MISIONES DE COOPERACION
Diciembre 1973 a Marzo 1974

avance educativo de la Región proporcional al esfuerzo realizado en la expansión de los sistemas. Por eso tiene cada vez mayor urgencia la consideración de los Jefes de Estado señalando en la mencionada Declaración que la cooperación internacional puede y debe ser usada como instrumento de renovación y mejoramiento de la educación en la Región.

La Quinta Reunión del Consejo Interamericano Cultural, al analizar la Ampliación de los Recursos Internacionales para la Educación en América Latina señala en sus considerandos: "una de las razones fundamentales para que los organismos internacionales no aumenten los recursos que rerequiere el desarrollo de la educación en América Latina es la llamada baja productividad que en este sector tienen los recursos la que atribuye a deficiencias en el planeamiento y a las fallas de que adolece la estructura administrativa".

Apunta además esta misma Reunión que "la Región podría contar, con mayores recursos que utilizará en toda su extensión lo que en potencia existen, para lo cual es necesario modificar algunos aspectos de la cooperación internacional a fin de adecuarlos a objetivos más reales".

Termina recomendando a los gobiernos de los estados miembros "presentar para su financiamiento proyectos que respondan a necesidades concretas" y la Secretaría General: "Incrementar las actividades de asistencia técnica en el campo de la administración y planeamiento **de la educación.**

En este marco de consideraciones y recomendaciones que el Consejo Nacional de Educación (o el Gobierno Argentino) estima no sólo procedente sino imperativo presentar este proyecto de **"Oportunidades de entrenamiento, participación y cooperación en el campo de la administración de la enseñanza primaria".**

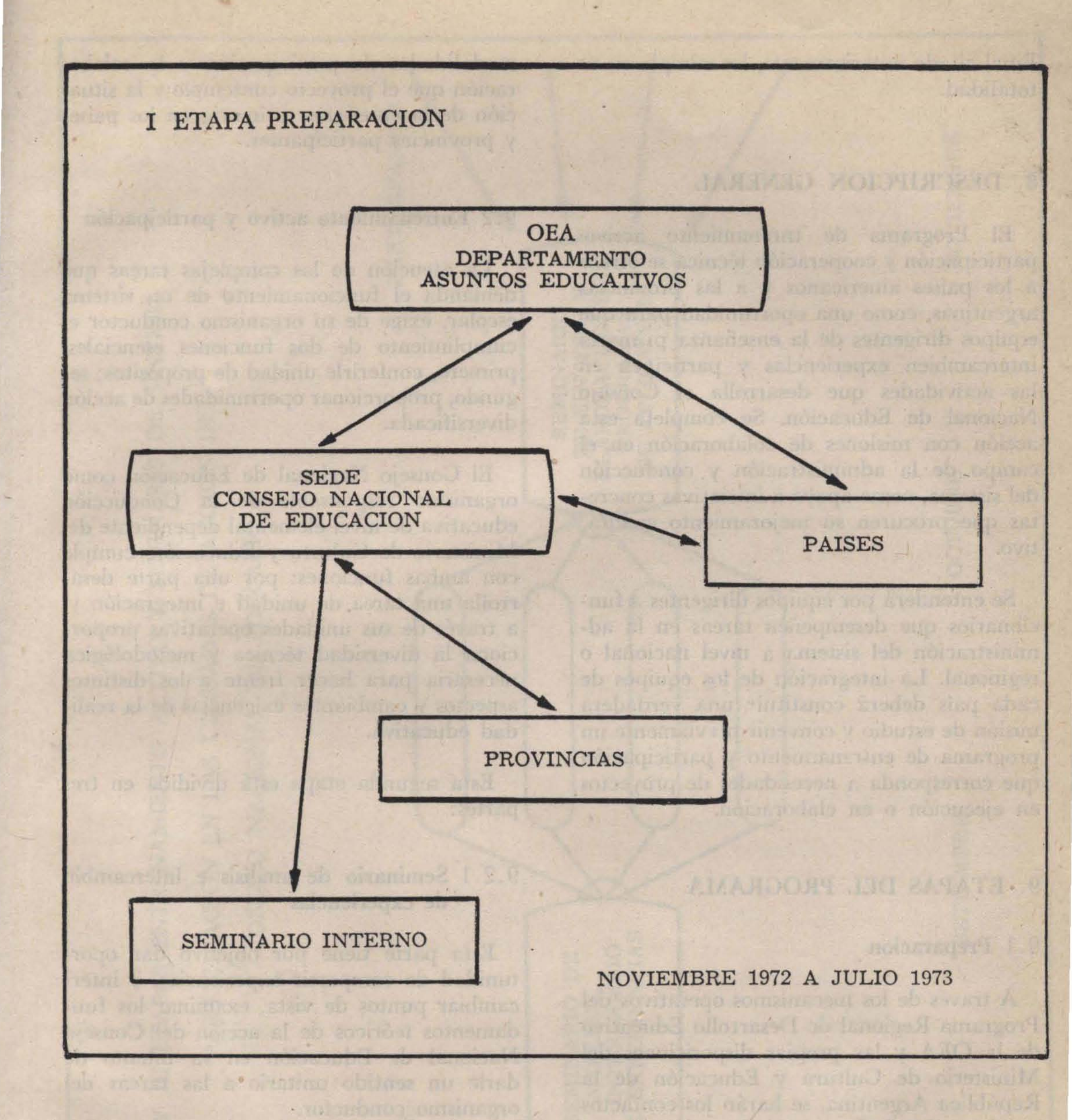
La República Argentina por razones que no es necesario señalar es esta oportunidad, resolvió hace ya largos años el problema de la extensión de la educación primaria, por lo que ha podido destinar parte considerable de sus esfuerzos a atacar problemas relativos a la calidad y mejoramiento de la educación. Tiene en este campo algunas experiencias y actividades que han alcanzado un suficiente grado de desarrollo como para haber sido incorporada a la estructura adnistrativa regular o programas continuados de ya probada eficacia.

La conformación geográfica, cultural, social y económica de la República Argentina conforma una riquísima muestra de situaciones que constituyen una réplica significativa de la realidad latinoamericana.

El Consejo Nacional de Educación ha debido desarrollar, por cuanto su acción se extiende a toda la República, una variedad de programas y servicios cuyas modalidades constituyen interesante motivos de estudio.

Por otra parte, el Programa Regional de Desarrollo Educativo, pensando debidamente la importancia de latarea desarrollada por el Consejo Nacional de Educación y evaluando la solvencia técnica de institutos y organismos de su dependencia, le ha proporcionado asistencia a través de una Acción de Refuerzos que ha sido recientemente renovada por tercera vez consecutiva. A través de esta Acción de Refuerzo se han realizado investigaciones, experiencias, actividades y estudios que han permitido desarrollar modelos de perfeccionamiento, instrumentos de evaluación y mecanismos de corrección, centros regionales para la operación descentralizada de tareas específicas en la conducción educativa, etc.

Todo este rico potencial educativo es lo que el Consejo Nacional de Educación considera su obligación colocar al servicio de los países hermanos para proporcional una oportunidad de su estudio y utilización y, posibilitar al mismo tiempo, una continuidad del esfuerzo que el Consejo Nacional de Educación y la Organización de los Estados Americanos ha desarrollado en los últimos



tres años y garantizar un aprovechamiento integral y óptimo de los recursos ya invertidos. La sola lectura de la descripción del Proyecto y de los objetivos pone de manifiesto su completa identificación con los objetivos generales del Programa de Desarrollo Educativo tal como se señala en el Informe Final de la Quinta Reunión del Comité Interamericano Cultural.

Además, cumple con los requisitos para su incorporación al Programa tal como se señala en el mencionado Informe Final (B 6 pág. 36).

Por último es conveniente destacar que de los criterios generales que se tendrán en cuenta para el estudio y selección de los proyectos que se presentan, los estados miembros según acuerdo señalado en el Informe

Final citado anteriormente, los cumple en su totalidad.

8. DESCRIPCION GENERAL

El Programa de tnrenamiento activo· participación y cooperación técnica se ofrece a los países americanos y a las provincias argentinas, como una oportunidad para que equipos dirigentes de la enseñanza primaria intercambien experiencias y participen en las actividades que desarrolla el Consejo Nacional de Educación. Se completa esta acción con misiones de colaboración en el campo de la administración y conducción del sistema, como apoyo a iniciativas concretas que procuren su mejoramiento cualitativo.

Se entenderá por equipos dirigentes a funcionarios que desempeñen tareas en la administración del sistema a nivel nacional o reginonal. La integración de los equipos de cada país deberá constituir una verdadera misión de estudio y convenir previamente un programa de entrenamiento y participación que corresponda a necesidades de proyectos en ejecución o en elaboración.

9. ETAPAS DEL PROGRAMA

9.1 Preparación

A través de los mecanismos operativos del Programa Regional de Desarrollo Educativo de la OEA y las propias disposiciones del Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina, se harán los contactos con los países latinoamericanos y las provincias para convenir los tipos específicos de entrenamiento y colaboración que se requieran.

En esta misma etapa se programarán seminarios de preparación para el personal de las unidades operativas del Consejo afectado a esta acción multinacional. En estos seminarios se examinarán fundamentalmente las modalidades de participación y la colaboración que el proyecto contemple y la situación de la enseñanza primaria en los países y provincias participantes.

9.2 Entrenamiento activo y participación

La atención de las complejas tareas que demanda el funcionamiento de un sistema escolar, exige de su organismo conductor el cumplimiento de dos funciones esenciales: primero, conferirle unidad de propósitos; segundo, proporcionar oportunidades de acción diversificada.

El Consejo Nacional de Educación como organismo responsable de la Conducción educativa de nivel elemental dependiente del Ministerio de Cultura y Educación, cumple con ambas funciones: por una parte desarrolla una tarea de unidad e integración y, a través de sus unidades operativas proporciona la diversidad técnica y metodológica necesaria para hacer frente a los distintos aspectos y cambiantes exigencias de la realidad educativa.

Esta segunda etapa está dividida en tres partes:

9.2.1 Seminario de análisis e intercambio de experiencias

Esta parte tiene por objetivo dar oportunidad de compartir experiencias, e intercambiar puntos de vista, examinar los fundamentos teóricos de la acción del Consejo Nacional de Educación en su intento de darle un sentido unitario a las tareas del organismo conductor.

Utilizando la técnica de seminario los participantes y los elementos directivos del Consejo Nacional de Educación tendrán la oportunidad de analizar y confrontar experiencias. Al mismo tiempo profesores de alta competencia académica proveerán la oportunidad de discutir los fundamentos teóricos de las acciones o experiencias llevadas a cabo.

II Y III ETAPAS ENTRENAMIENTO ACTIVO Y SEMINARIO DE SINTESIS

PARTICIPACION EN LAS UNIDADES DE ACCION DEL

CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION

PARTICIPANTES

PARTICIPANTES

SEMINARIO DE
ANALISIS
E INTERCAMBIO
DE EXPERIENCIAS

SEMINARIO
DE SINTESIS Y
ELABORACION DE
PROGRAMAS
DE APLICACION

AGOSTO

SETIEMBRE

OCTUBRE

NOVIEMBRE

Esta actividad, común a todos los participantes, tendrá una duración estimada de cinco semanas.

9.2.2. Participación

Esta segunda parte de la etapa implica la incorporación plena de los participantes a las unidades operativas del Consejo Nacional de Educación, teniendo así la oportunidad de colaborar, consultar, aportar sus experiencias, examinar y evaluar los procesos diversificados de atención concreta a los desafíos de la realidad educativa.

Sólo por razones de organización y metodología del proyecto el Consejo Nacional de Educación selecciona actividades que por su relevancia interna y su significación regional pueden constituir áreas de particular interés para administradores y conductores de sistemas escolares latinoamericano.

Conviene insistir en que esta etapa es esencialmente de acción administrativa. Es un entrenamiento en la acción para la acción.

Las actividades ofrecidas por el Consejo Nacional de Educación se agrupan en las siguientes unidades o áreas:

9.2.2.1. Unidades de Conducción

9.2.2.1.1. Sistema de Supervisión

Este sistema de alcance nacional y larga experiencia, que constituye un cuerpo intermedio de ejecución y apoyo a la conducción de la política educativa del Consejo Nacional de Educación, ha desarrollado modalidades de organización y técnicas operativas que han demostrado su eficiencia.

9.2.2.1.2. Sistema de Perfeccionamiento Integrado

Se lo concibe como un elemento dinamizador y corrector de la marcha del sistema escolar. Descentralizado en su funcionamiento y vinculado estrechamente al sistema de supervisión.

9.2.2.2. Unidades de atención a Factores Condicionantes del Rendimiento Escolar

9.2.2.2.1. Plan Piloto de Promoción de la Salud y Rendimiento Educativo

Localizado en la Capital Federal, ataca integralmente a los problemas que afectan al rendimiento escolar, especialmente a través de la detección precoz de la inmadurez, en seguimiento y la evaluación de los logros alcanzados a través de todo el ciclo primario.

9.2.2.2.2. Programa de Nutrición Escolar

Asiste al alumnado de los niveles elemental y preelemental a fin de asegurar la vigencia del principio de igualdad de oportunidades para los grupos sociales de menores ingresos. Se desarrolla en colaboración con el Ministerio de Bienestar Social y la Secretaría de Salud Pública.

9.2.2.2.3. Escuelas Albergue

Para atender la demanda escolar en áreas de población dispersa y favorecer así la retención escolar de grupos humanos diseminados en el interior de las provincias.

9.2.2.2.4. Educación para la Salud

En combinación con el Departamento de Educación para la Salud de la Secretaría de Salud Pública se ha elaborado un curriculum que detalla las actividades que en esa área se desarrolla en la escuela primaria.

9.2.2.3. Unidades de Aplicación de Experiencias Educativas

9.2.2.3.1. Escuelas de Promoción Comunitaria

Las escuelas se convierten en el centro canalizador de iniciativas en pro del mejoramiento de la comunidad especialmente en aquellas zonas de bajo desarrollo económico social. Los métodos de integración de apren-

dizaje y trabajo, particularmente en artesanías regionales permiten un financiamiento de la escuela y un incremento de los ingresos del grupo familiar del alumno: arraigar activamente al alumno a su medio.

9.2.2.3.2. **Escuelas de Jornada Completa**

Surgen de exigencias sociales, económicas y culturales que reclaman una acción intensiva sobre el niño a través de una mayor permanencia diaria en el ámbito escolar. La ampliación de la jornada escolar permite introducir nuevas actividades y experiencias y que el alumno cumpla en la escuela todas las tareas que le demande la educación sistemática.

9.2.2.3.3. **Aplicación de la Tecnología a la Enseñanza**

Las experiencias en preparación de materiales audiovisuales, los programas de televisión educativa para el nivel primario, vinculados al proyecto Multinacional de Tecnología Educativa, se proyectan dinámicamente en el ámbito de la escuela primaria.

9.2.2.3.4. **Curriculum para la Educación Preescolar**

La importancia creciente de la educación preescolar se ve reflejada en las innovaciones introducidas en el currículo que guía la acción de la escuela y secciones especializadas.

9.2.2.3.5. **Escuelas y Grados de Recuperación**

Los niños que han presentado dificultades de aprendizaje, ya sea por diagnóstico precoz o por indicaciones del maestro, son atendidos en escuelas o grados de recuperación por docentes especialmente seleccionados y que reciben un entrenamiento intensivo y asesoría permanente.

9.2.2.3.6. **Programas de Orientación Tecnológica**

La importancia creciente del impacto tecnológico, en sus aspectos económicos y culturales, se ha reflejado en la incorporación de actividades tendientes a favorecer la continuación de estudios o la incorporación al mundo laboral.

Los participantes se incorporarán a las actividades que previamente hayan seleccionado. El programa es flexible y se conformará atendiendo a los intereses concretos de los participantes sin otra limitación que el cumplimiento de lo dispuesto en los convenios preestablecidos.

La duración de esta etapa de participación será de seis a diez semanas.

9.2.3. **Actividades complementarias**

En actividades paralelas que tendrán lugar durante la primera parte de esa etapa se programarán actividades que permitan una orientación y vinculación de los participantes a la vida cultural argentina.

9.3. **Seminario de Síntesis e integración de Experiencias**

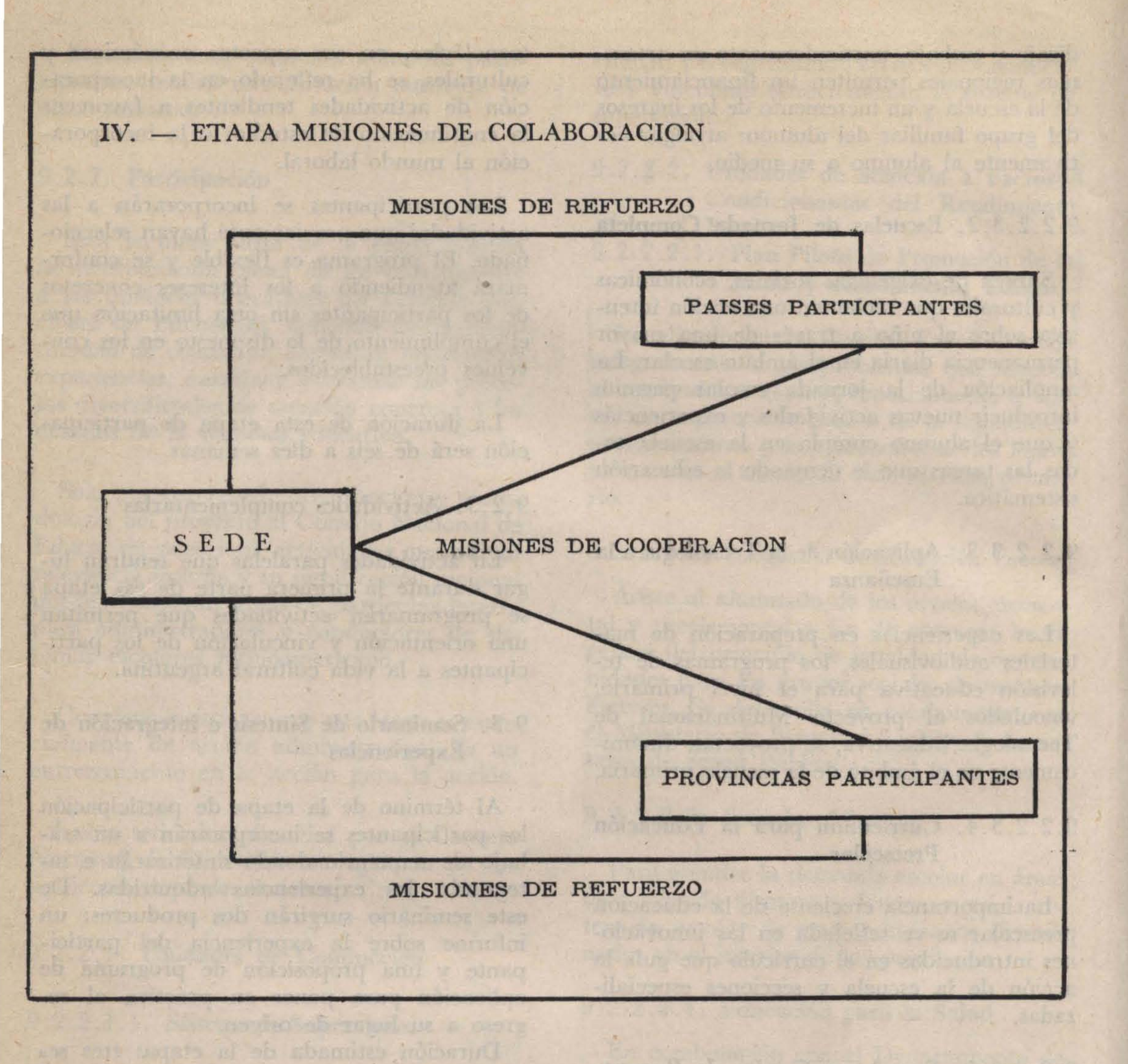
Al término de la etapa de participación los participantes se incorporarán a un trabajo de seminario donde sintetizarán e integrarán las experiencias adquiridas. De este seminario surgirán dos productos: un informe sobre la experiencia del participante y una proposición de programa de aplicación para poner en práctica al regreso a su lugar de origen.

Duración estimada de la etapa: tres semanas.

9.4. **Misiones de Cooperación**

Las etapas anteriores se complementarán con el apoyo que se brinde a la puesta en acción de los programas de aplicación elaborados. Este apoyo consistirá en misiones breves de especialistas que colaboren en el terreno con los participantes o misiones aplicadas del país participantes que refuercen las experiencias ya recogidas.

Duración de esta etapa: aproximadamente dos semanas.



10. PARTICIPANTES

Países latinoamericanos: cuatro por año. Equipos de hasta cuatro participantes.

Provincias: cuatro por año. Equipos de hasta tres participantes.

11. CALENDARIO DE TRABAJO

11.1. Etapa de Preparación

Contactos internacionales y acuerdos básicos — Noviembre/72 a Marzo/73.

Contactos nacionales y acuerdos básicos — Marzo/73 a Abril/73.

Preparación seminarios y estadías Mayo-Junio/73.

Realización seminario interno — Julio/73.

11.2. Etapas de entrenamiento activo y participación

Seminario de intercambio de Experiencias Agosto/73.

Participación — Setiembre-Octubre/73.

11.3. **Etapa síntesis y elaboración de proyectos**

Seminario de síntesis — Noviembre/73.

Elaboración de programas de aplicación Noviembre/73.

11.4. **Etapa misiones de colaboración**
Misiones a países y provincias Diciembre/73 a Marzo/74.

12. ENTIDADES COLABORADORAS

La responsabilidad de la ejecución del proyecto recae en el Consejo Nacional de Educación. Para el desarrollo de las actividades contempladas en el proyecto se cuenta con la colaboración de institutos u organismos dependientes del Ministerio de Cultura y Educación, especialmente Sanidad Escolar, Centro Vecinal de Investigaciones Educativas, Tecnología Educativa.

La Coordinación Técnica del Programa Regional de Desarrollo Educativo, con sede en Buenos Aires, ha ofrecido la colaboración de los proyectos multinacionales que se desarrollan en el país.

Para la parte teórica del seminario se contará con la colaboración de docentes de Universidades y Centros de Estudios Superiores.

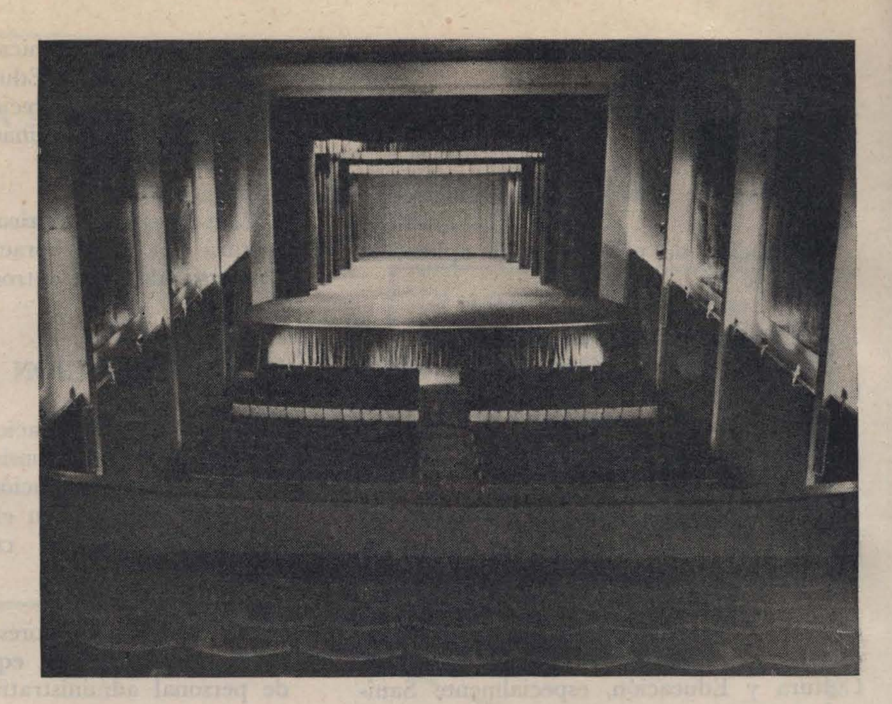
13. CONTRIBUCION NACIONAL

La contribución nacional del desarrollo de este proyecto, consistirá fundamentalmente en la coordinación superior, técnica y administrativa y en el apoyo logístico a las operaciones que contempla el Programa.

Los aspectos anteriores implican un aporte en plantas físicas, equipamiento, gastos de personal administrativo y auxiliar, costos por destinaciones y comisiones de servicios de personal técnico, etc.

14. APORTE DEL PROGRAMA REGIONAL

Rubro	1973-1974	1974-1975
02. Contratos	26.000.—	26.000.—
03. Becas	30.000.—	30.000.—
04. Viajes	10.000.—	10.000.—
05. Documentación	2.000.—	2.000.—
06. Equipos	10.000.—	10.000.—
08. Varios	20.000.—	20.000.—
TOTAL	98.000.—	98.000.—



El Teatro de la Ribera

JUAN F. DOGLIOLI

En el pintoresco barrio de La Boca, frente a la Vuelta de Rocha, a sólo un paso del caminito que inspirara a Juan de Dios Filiberto y "que el tiempo ha borrado", junto al atelier de Benito Quinquela Martín y no muy lejos del estadio refugio dominical de una pasión futbolera, el Consejo Nacional de Educación procedió a construir el Teatro de la Ribera, pilar inicial de un accionar cultural con permanente vigencia.

El terreno, fue donado por ese benefactor de La Boca y de la cultura, Quinquela Martín. La nota de color, tan típica de Quinquela y que en la barriada señala a cada paso su presencia, está presente en el moderno edificio. Sus murales son el reflejo de un sector de la ciudad que no tiene pausas en su labor.

Ha sido construido en Pedro de Mendoza 1821, la calle que conserva, en parte, el empedrado desparejo por donde transitaban en el Buenos Aires de ayer las pesadas chatas con cadeneros, rumbo al centro a través de la avenida Almirante Brown, cuando no por la Calle Larga. El tranvía 20, de Lanús a Retiro, pareciera que en cualquier momento se lo verá asomar rechinando sus ruedas en los gastados rieles que aun se conservan en algunos tramos. En la plazoleta de la Vuelta de Rocha, jubilados de mar y de tierra firme, se reúnen al solcito para recordar el pasado. A veces se imaginarán oir sobre el empedrado el pasar de aquellos carros de los "Pompieri Volontari degli Boque", el barrio que tuvo el primer cuerpo de bomberos voluntarios, fundado hace unos noventa años.

Si hay un barrio que conserva sus tradiciones puede decirse que La Boca es uno de ellos. Basado en ello es uno de los importantes lugares de turistas. De día trabajo y de noche, las cantinas son toda música y alegría.

Frente al Teatro de la Ribera, tan solo calle por medio, el Riachuelo señala la presencia de una vida marinera y en la ribera de enfrente, la actividad industrial, donde nació las primeras de nuestro país, ayer los viejos saladeros y hoy los modernos frigoríficos.

Volviendo al Teatro de la Ribera, digamos que sus puertas no se cierran, pues está abierto para los alumnos y también para las manifestaciones culturales, especialmente para recitales de música, danzas y poesía, con el propósito de promocionar a los nuevos valores. También participan de los espectáculos del Teatro de la Ribera, alumnos de las escuelas de la provincia de Buenos Aires, ubicadas en la zona del conurbano.

Además, se realizan proyecciones cinematográficas con una cuidadosa selección de películas, teniendo en cuenta la edad del público concurrente. La sala de setecientas plateas, siempre está colmada en cada espectáculo que se ofrece. El traslado de los niños se efectúa sin la extensión de sus horarios.

En el Teatro de la Ribera hay prácticamente una sola temporada, de enero a diciembre por cuanto dispone de adecuadas instalaciones de aire acondicionado, un escenario de 11.30 metros de embocadura máxima por 14 metros de profundidad. Las proyecciones cinematográficas se ofrecen con equipos profesionales de 35 milímetros. En el corriente año, el plan cultural abarca una actividad que finalizará el 31 de diciembre. El próximo año, las actividades se extenderán, inclusive, al período de vacaciones.

El Teatro de la Ribera fue inaugurado con una función especial que contó con la asistencia del presidente de la Nación, Teniente General Alejandro Agustín Lanusse y su esposa, el titular del Consejo Nacional de Educación, doctor Leonardo H. Simone, el vicepresidente del organismo, profesor Angel Castro e invitados.

Un centro cultural permanente es el Teatro de la Ribera



Año I — Buenos Aires, Setiembre 1881 — Núm. 1

EL MONITOR

DE LA

EDUCACION COMUN

PUBLICACION OFICIAL DE LA COMISION NACIONAL DE EDUCACION

EL MONITOR
de la
EDUCACION COMUN

El Consejo Nacional de Educacion se ha visto compelido á poner en ejecucion el artículo 29 de la Ley de Educacion Comun que dispone como obligacion del Director General de Escuelas:—*Dirijir una publicacion periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes y demas actos administrativos que se relacionen con la Educacion Primaria; como asi mismo los datos y conocimientos tendentes á impulsar su progreso.*

Exíjelo la necesidad de hacer conocer las resoluciones tomadas en Consejo, ó los actos esteriores del Superintendente en lo que se relaciona con las Escuelas de la Capital, con lassubvenciones en las Provincias, y con las colonias que dependen del Gobierno Nacional.

Importa, sobre todo, que la opinion no sea estraviada por versiones equívocadas á las cuales ciertos hechos pueden prestarse, desde que, ó no los comprende bien quien los espone, ó no se conocen generalmente las disposiciones ó reglas que los rigen.

En los casos de demanda de subvencion por útiles y libros, el Consejo, como Comision Nacional de Educacion resuelve, y en los de subvenciones por salarios de Maestros, el Superintendente dictamina al efecto de estimar el valor y legitimidad del cobro, ajustándolo á la ley y reglamentos de la materia, y como cada caso ofrece especialidades que deben tenerse en cuenta, resulta que no conociéndose por falta de publicidad lo que ya está resuelto en cada espediente, se repiten las mismas omisiones, ó violaciones de las formas establecidas.

Esta sola circunstancia exijiría la publicacion completa de los proveidos y dictámenes, que se han ido dando sucesivamente y tendrán lugar en esta publicacion.

Tendrá seguramente por resultado uniformar las prácticas, obviar inconvenientes y regularizar la espedicion de los negocios.

Tales proveidos y dictámenes acaban por ser una interpretacion legal y como un comentario de la ley de subvenciones, que sale en ciertos respectos del sistema ordinario de la legislacion, pues que es un compromiso entre el réjimen nacional y el provincial, y casi un convenio ó tratado, en cuanto requiere por una parte, acto esplícito de adhesion de las Provincias, que quisieran aceptar sus beneficios, bajo las condiciones que establece la ley misma, y conformándose con «las medidas que el Ejecutivo Nacional tome para garantir la fiel inversion de los fondos» que reciban de subvenciones las Provincias signatarias de aquella requerida y esplícita adhesion.

Es por tanto una ley Nacional observada en el régimen interno de las Provincias, y sujeta su ejecucion al Ejecutivo Nacional; y por lo tanto obligatoria «no obstante lo que digan en contrario constituciones y leyes de las provincias.» Estas leyes en cuanto destinen recursos especiales para el sostén de la educacion primaria, ó presupuesten gastos y salarios de maestros, están sujetas á exámen y control del Gobierno Nacional, en cuanto afecten la distribucion é inversion de las rentas nacionales acordadas por subvencion.

Una de las medidas tomadas por el Gobierno Nacional para llenar los objetos de la ley de subvenciones fué encargar al Consejo de Educacion creado por decreto de 28 de Enero, (artículo 12), de arbitrar *las disposiciones convenientes para garantir la fiel inversion de los fondos que se distribuyen á las provincias en virtud de la ley de subvenciones á la educacion comun, y las propondrá al Ministerio de Instruccion Pública para su adopcion*, y ademá el artículo 23, hace que por conducto del Consejo se eleven «*y se despacharán con su informe, todos los espedientes ó gestiones sobre construccion y reparacion de edificios de escuelas en las provincias, colonias y territorios*

Reproducción fascimilar de la primera página de EL MONITOR Nº 1, editado en Setiembre de 1881 por iniciativa de Don Domingo Faustino Sarmiento.

Convenio

Entre el Consejo Nacional de Educación Técnica, en adelante el CONET, representado por su Presidente el ingeniero Luinor Edelfio VILCHES, y el Consejo Nacional de Educación, en adelante el CONSEJO, representado por su Presidente el doctor D. Leonardo Hilario SIMONE, se acuerda celebrar el presente CONVENIO DE APOYO RECIPROCO, para favorecer las actividades específicas de ambos organismos educativos. A ese efecto y como una primera medida que permitirá la intensificación de las actividades prácticas de taller en las escuelas técnicas de Artes Gráficas dependientes del CONET posibilitando al mismo tiempo, la difusión por el Consejo de Informaciones y material de interés para la educación primaria, se resuelve realizar la impresión de "EL MONITOR de la Educación Común", sobre las siguientes estipulaciones:

PRIMERO: EL CONSEJO dispondrá la impresión en tiradas de ocho mil (8.000) ejemplares aproximadamente cada una de " EL MONITOR de la Educación Común", en períodos bimestrales o lapsos superiores, dentro del año escolar, considerándose como tal el período de clases en la Enseñanza Técnica, en ejemplares de ciento cuarenta y cuatro (144) páginas, término medio, cuya material de redacción será provisto por el Consejo en dos ejemplares, uno de ellos sellado y firmado por autoridad competente o delegada, para archivo en la escuela impresora.

SEGUNDO: El Consejo proveerá los materiales necesarios conforme a detalle y especificaciones que le proporcionará la escuela impresora. La entrega de los materiales se efectuará en la Escuela Nacional de Educación Técnica Nº 31, Pedro de Mendoza 1777, donde el Director del establecimiento conformará los remitos correspondientes.

Los ejemplares impresos serán retirados por el Consejo en la sede de la escuela mencionada, entregados en paquetes debidamente acondicionados.

TERCERO: Las correcciones de las pruebas de "galera" serán efectuadas por la escuela impresora con participación del Consejo si así lo desea, siendo de su incumbencia las correcciones de las pruebas de "página" delegando esa tarea, si lo estima oportuno, en la propia escuela impresora.

CUARTO: El CONET no percibirá importe alguno en concepto de mano de obra, pero sí el estipendio por gastos de luz, fuerza motriz, reposición de elementos, mantenimiento y limplieza de maquinarias y locales e imprevistos, por un monto que no excederá del quince por ciento (15 %) del valor total de los materiales que se emplean en la impresión de cada tirada.

QUINTO: El importe de ingreso al CONET de acuerdo con lo prescripto en el punto precedente, lo efectuará el Consejo directamente a la Supervisión Financiera y Contable del CONET, conforme a las disposiciones legales de aplicación.

SEXTO: El presente convenio tendrá vigencia a partir del año escolar de 1972 y prolongará su término hasta la formal denuncia por cualquiera de las partes. La denuncia deberá interponerse con una anticipación de por lo menos tres meses a la fecha de finalización del Convenio.

SEPTIMO: En prueba de conformidad, se firman cinco ejemplares del mismo tenor, en la ciudad de Buenos Aires, a los .... días del mes de noviembre del año mil novecientos setenta y uno.

Leonardo H. SIMONE
Presidente

Luinor E. VILCHES
Presidente

BIBLIOGRAFIA

PEDAGOGIA, TEMAS FUNDAMENTALES, de Luis Arturo Lemus, editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1969, 348 páginas, $ 35

Una obra que puede ofrecer interés a los maestros en actividad, así como a los jóvenes que están preparándose para el ejercicio de la docencia es **Pedagogía, temas fundamentales,** del profesor guatemalteco Luis A. Lemus, obra publicada por Kapelusz en su Biblioteca de Cultura Pedagógica.

Como su título lo indica, el autor se ha propuesto desarrollar los aspectos más importantes del quehacer pedagógico, a la luz de una abundante bibliografía, en la que se destacan las obras de autores hispanoamericanos, lo cual le permite una mayor adecuación a los problemas educacionales latinoamericanos, aunque el contenido del libro es más teórico que práctico. Así se abordan temas como la educación en sí misma, sus fines y sus funciones; el educando, estudiado en su naturaleza y tipología; el educador, su formación personal y profesional; el planeamiento de la enseñanza, planes, programas y métodos; la orientación y la evaluación... En cada tema, se analizan los enfoques clásicos y los más modernos, para ofrecer al lector una visión completa de la teoría pedagógica en todos sus aspectos, expuesta en forma clara, didáctica y amena.

Posiblemente los capítulos más interesantes sean aquellos que consideran las exigencias de la sociedad actual, que en su acelerada transformación requiere de la escuela un permanente esfuerzo de renovación y actualización. Al considerar los programas de estudio, hace hincapié en la necesidad de su flexibilidad, progresividad, correlación y dosificación. Considera que sus finalidades primordiales son: "brindar una orientación adecuada para la solución de los problemas que frecuentemente se presentan en la vida económica-social", ayudar al alumno a "contribuir en forma responsable al bienestar de la sociedad y a vivir cooperativamente en ella", desenvolver en él "actitudes y habilidades que lo ayuden a hacer uso conveniente de su tiempo libre". Se destaca el concepto de una educación vitalista, fundamental aspiración, no siempre lograda en nuestra enseñanza. En el último capítulo, **Educación para el futuro,** Lemus expone en forma breve pero certera, una visión personal del profundo cambio que experimenta el mundo actual y de lo que debe ser la educación que prepare a los niños y jóvenes para el mundo del futuro. La educación prescriptiva ya no puede dar resultados en el porvenir incierto de esta sociedad cambiante. "Las fórmulas que pueden darse para la solución de los problemas de hoy, pueden ser inadecuadas para los de mañana. Las fórmulas son necesarias, pero no debe perderse tiempo en su memorización; más conviene enseñar el uso práctico de ellas, aunque en el momento de emplearlas haya necesidad de consultarlas. La escuela debe preparar para la vida, pero no del presente, sino del porvenir, de lo contrario se llegará tarde y el conocimiento ya no será útil para entonces." Los maestros deben tomar conciencia de esta realidad, para poder cumplir su misión en forma efectiva. Luis Arturo Lemus concluye con estos conceptos: "Debemos preparar

adecuadamente a la juventud para que pueda aprovechar las oportunidades de preparación que se le presentan; ésta es la razón de una nueva disciplina educativa llamada selección y orientación profesional. Sólo los hombres debidamente preparados y especializados y con una amplia cultura general, podrán subsistir; el mundo está en manos de los grandes técnicos y científicos siempre y cuando posean una profunda cultura humanística que les permita comprender, mantener y mejorar el noble sentido de la vida.

Como puede apreciarse, esta obra de Lemus, presenta una importante síntesis del estado actual de los estudios pedagógicos y ofrece a todo aquel que se interese por el problema educacional orientación eficaz y motivos de reflexión.

Esther Castori

EXTRAÑO OFICIO, de **Syria Poletti,** editorial Losada, Buenos Aires, 1971, 264 páginas,

Es la obra más reciente, y posiblemente la mejor, de Syria Poletti, la consagrada autora de **Gente conmigo** y **Línea de fuego.** Presenta el subtítulo de **Crónicas de una obsesión,** un subtítulo que nos adelanta algo acerca de la intención de la escritora, pues combinando de manera original la crónica y el cuento, la autobiografía y la parábola, Syria Poletti ha querido transmitirnos desde sus raíces una obsesión vital y profunda; la vocación de belleza, la necesidad de comunicarse con los otros por medio del arte.

Aunque al principio, la estructura formal, un poco artificiosa, pueda sorprender o desconcertar al lector, sin embargo, la novela lo atrapa de inmediato por la sinceridad y la emoción que brota de cada una de sus páginas. Por encima de la división que la autora ha dado a los capítulos que integran **Extraño oficio**, dos partes fundamentales pueden establecerse: la inicial, que se desarrolla en distintos rincones de la Italia del fascismo, en pueblecitos olvidados y en viejas y bellas ciudades, y la segunda, ubicada entre nosotros, en San Telmo, en nuestros días, aunque constantemente la memoria vuelva al "país de la infancia". No en vano cita Syria Poletti la frase de Rilke: "Tal vez no se es de ningún país, más que del país de la infancia". La evocación de los primeros recuerdos, intensos y dolorosos, signados por el infortunio, surge con una vibración auténtica y poderosa, conmoviendo profundamente al lector. Esa niña valerosa, castigada por el abandono de sus padres, por el baldón de un defecto físico y por el egoísmo cruel de los que deben velar por ella, levanta ante la incomprensión y la mezquindad que la rodean, su fe en la vida, su ansia de amor y su pasión rebelde por el arte y la libertad. Esta primera parte de la obra es tan rica e intensa, que junto a ella palidece la última, escrita también con estilo penetrante y expresivo. Tal vez el motivo resida en la decepción que puede experimentar el lector al no encontrar en la madurez de esa existencia, la misma energía combativa y la misma fe apasionada de los años juveniles, que aparecen desgastadas por la frustración. "Ahora yo también sé que la desolación es el precio de todo triunfo".

Extraño oficio es una novela diferente, a la vez amarga y valiente, lírica y realista, irónica y vehemente, tierna y cruel... En el panorama de nuestras letras actuales, esta obra de Syria Poletti brilla con la fuerza singular de lo que difícilmente puede ser olvidado.

Esther Castori

REVISTAS DE REVISTAS

Reseña y síntesis de las principales publicaciones referidas a materia educativa y/o cultural, que se reciben en "EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN"

EDUCADORES — (Revista Latinoamericana de Educación). Año XV, Nº 94, La Plata, julio-agosto de 1972.

Contenido: Desarrollo y/o Liberación, por Jesús Garcia González. Comprende la valoración y la diagnosis de determinadas situaciones socio-económicas, preconizando una acción sectorial y unitiva, en torno a determinados temas que confluyen en la educación actual. Las categorías del desarrollo y del subdesarrollo, son analizadas en la dinámica social, y la documentación educativa. **Características y Posibilidades de la Catequesis en América Latina,** por Felipe Santiago Benítez. Aboga por una toma de conciencia en la catequesis, a nivel de enseñanza común, y de actitud de evangelización de grandes masas de población en diversos países. Denomina a esta última acción, "promoción evangélica". **Temas de Difusión Educativa,** por Alberto Blasi Brambilla comienza definiendo la difusión educativa, como un área especializada de la difusión tomada en su sentido amplio. Dicha actividad, tiende a crear "imágenes arquetípicas", que se erijan en módulos educativos de la comunidad. Concluye exponiendo las diversas realizaciones debidamente instrumentadas, que se conocen entre nosotros. El número de referencia, contiene las habituales secciones de documentación, revista de revistas, y publicaciones educativas.

EDUCACION — Colección Semestral de aportaciones alemanas recientes en las Ciencias de la Educación. Editada por el Instituto de Colaboración Científica en colaboración con numerosos miembros de Universidades, Escuelas, Superiores Pedagógicas, e Institutos de Investigación Alemanes. Türbinger, Landhausstr 18, Federal Republic of Germany.

ONU - CRONICA MENSUAL — Asuntos Políticos y de Seguridad. Asuntos económicos y sociales, derechos humanos. Asuntos administrativos y de presupuestos. Asuntos jurídicos. Servicio de Información Pública de la ONU Volumen VIII, Nº 11, diciembre de 1972, Ginebra, Suiza.

BOLETIN DE LA SUPERVISION (Centro de Inspectores de Enseñanza) — Buenos Aires, marzo de 1972.

CARTA INFORMATIVA DEL CREFAL — Noticias y Documentos sobre educación funcional de adultos. Pátzgenero, Mochocán, México, 1972.

NEWS LETTER FAITS NOUVEAUX — Centro de Documentación para la Educación de Europa — Strasbourg, 1972.

LES CARNETS DE L'INFANCE — Assignement children— abril 1972— UNICEF— Seine—. Francia— Control des naissances. Birth control. Faut-il limiter les naissances?, por P. Paillat. Control of human fertility, por Malcom Potts. Human developement and public health, por F. W. Rosa. Des armes con-

tre la fain, les nouvelles sources de protéins, por Michele Cépéde. Food and nutrition planning, por D. Henry. Téle-Niger, l'ecole primaire par téiévisión, por Max Egly. Le comportement innumanitare de l'enfant, por F. M. Lévy. Community case of the child and paeditriced, por J. Dunosky.

NIÑOS — Revista de neuropsiquiatría infantil y ciencias afines. Caracas, 1972. Los seis años de INADPSI, por Dr. Pedro Espinoza. Hidrocefalias y retardo mental, pcr el doctor A. Kuivoy. Planificación familiar y genérica, por Fernando Valarino o Aquiles Guzmán. Datos de interés en la causística de una consulta siquiátrica infantil, por Dr. J. Crellona Torrealba. Asistencia psiquiátrica infantil y familiar en el Hospital Militar de Caracas, por R. Lander. Antropología y Psiquiatría, por Leda Susana Strozzi. Ensayo de un Programa de educación sexual, en la escuela especial, por I. N. de P. Infantil. Aspectos jurídicos sobre el consumo de drogas, por Dr. Rafael Naranjo Osttez (hijo) .Historia de la Droga, L. S. D., por Dr. R. A Martínez. El Centro de Orientación y Acción Educativa del Consejo Venezolano del Niño, por Dr. Alonso Hernández Cartens. Atención Psiquiátrica infantil en el Servicio de Higiene Mental del Instituto Nacional de Puericultura, por Dra. J. R. Izquierdo y Dra. Carola D'Empaire. La Imagen de sí mismo en el niño con dificultades de aprendizaje y su proyección en el medio escolar, por Dra. M. Scelle-Leda Nusia de Feldona.

EDUCACION, HOY — Nº 7, Enero/Febrero 1972. Bogotá, Colombia.

Los Educadores Cristianos y la Liberación latinoamericana el autor sostiene que en el problema de la liberación de América Latina, es primero político estructural y secundariamente educacional, pero es preciso reconocer que esta liberación requiere de la educación. (por Juan Eduardo Garcia Huidobro-CIDE, Sgo. de Chile).

Hacia una tercera comunicación, por Franck Gerace. Experiencia de Pedagogía Liberadora en el Colegio San Francisco, Barranquilla.

REVISTA MUSICAL CHILENA — Facultad de Ciencias y Artes Musicales y Escénicas Departamento de Música — Universidad de Chile - Nº 117-Sgo. de Chile - Enero/marzo, 1972.

La Música Secular de Tomás de Torregón y Velazco (1644-1728) Algunas características de su estilo y notación musical, por Samuel Claro. Mito y Realidad de la Educación Musical en América, por Florencio Pierret: "En la mayoria de nuestros paises — sostiene Pierret — la educación musical está subordinada a instancias de orden socioeconómico y político que nos condicionan permanentemente. Como se considera todavía la música un adorno, un medio de entretenimiento para las clases privilegiadas, se arguye que, en primera instancia debe solucionarse todo lo relativo al hambre, la miseria, el analfabetismo, el desempleo, etc., antes de dar cabida a lo que, según muchos, es secundario". "Paradojalmente —prosigue, luego— en los países en los que no hay presupuesto para atender la educación musical en buena forma, se da el lujo de mantener conservatorios donde, en vez de dar prioridad al maestro capaz de guiar a la juventud en algo que pueda llenar toda su vida, se pone todo el énfasis en la carrera del concertista —regularmente el pianista— que luego no va a tener campo de trabajo, y que, con muy raras excepciones, o emigrará a centros artísticos más amplios y que le ofrezcan mejores posibilidades de realización, o agonizarán en la frustración más penosa, convirtiéndose tal vez en profesores de educación musical."

Proyecciones de Etnomusicología Latinoamericana en la Educación Musical y en la Creación Artística, por María Ester Grebe.

El órgano, el gran instrumento olvidado en Chile, por Angel Castillo.

ADULT EDUCATION IN FINLAND — Vol. 8, Nº 4, 1971. Helsinski, Finland.

Pensions in Finland, por Tunlikki Alkio. Preparing for retivement, por Raila Ruusale. The empleyement delfare of old people, por Niilo Salomao, Being a participant in a pensioner's course, por Liisa Tuomi-Nickule.

Course Activity among the old in Finland, por Tertta Sundholem. En este artículo, su autora, directora ejecutiva del Centro League for the Benefit of the Aged, informa que los cursos de referencia tuvieron los siguientes contenidos: 1) Cambios en el contexto de la vida adulta; 2) Pensiones nacionales de seguridad; 3) Otras formas de seguridad social; 4) Educación hogareña; 5) Salud; 6) Recreación; 7) Nutrición; 8) Actividades varias.

BECTHNK — Moscú, Rusia, 1972.

BOLETIN INSTITUTO INTERAMERICANO DEL NIÑO — Nº 141, junio 1971, Montevideo.

Contenido: Nota sobre el fallecimiento del doctor Víctor Escardó y Anaya. 51ª Reunión del Consejo Directivo del IIN. El doctor Carlos Cossich Márquez, presidente del Consejo Directivo, visita el instituto. Fallecimiento del doctor Julio A. Bauzá. Asamblea General de la OEA en Costa Rica. Seminario sobre nutrición del niño y la familia en Oruru, Bolivia. Curso sobre organización de servicios Sanitarios y Sociales para la pequeña infancia. III Seminario Regional Interamericano sobre recreación de la infancia y juventud. Managua, Nicaragua. Conferencia en la Universidad Centroamericana, Managua. Curso Interamericano de Enseñanza para niños con dificultades en el aprendizaje, Buenos Aires. Curso Sobre estimulación precoz para niños de alto riesgo, Panamá. Gira de técnicos para contribuir a la actualización de las leyes sobre menores. Curso para jueces de menores, Quito, Ecuador. Curso de formación de jueces de menores, Santiago de Chile. Jornadas de Promoción del Bienestar Social de la Infancia, Montevideo.

III Seminario Regional Interamericano sobre el niño con retardo mental, Lima, Perú, 7|12 de diciembre 1970. Discurso del Director General del Instituto Interamericano del Niño en la Sesión Inaugural.

Nuestro aporte a la Pediatría Social, por Fanny Suárez Dillet y Helena Berazco Turnie.

El Registro Civil en la Legislación Latinoamericana: su nexo con las Estadísticas Vitales, por los doctores José Achard y Ubaldino Calvento.

Unidad Metodológica en Servicio Social, por Edmundo Palgueiro Varela.

OTRAS PUBLICACIONES: Bulletin der Centre Suisse de Documentation. Naciones Unidas, Sección Prensa. El Magisterio Español. Semanario del Centro de Documentación e Información Pedagógica. Il Maestro. L' Education. Avenirs. Boletín Interamericano de Música. Informaciones de la Universidad Nacional de La Plata. Eduphan. Revista de Pedagogía. Revista de Educación. Didascalia. Conescal. Vita Italiana. The Mirror Bulletin Oficiel de l'education nationale. Consudec. Crónica Mensual de la ONU. Carta Informativa del CREFAL. News letter faits nouveaux.

(Por razones de espacio, no se consignan los datos hemerográficos —origen y fecha— de las publicaciones aludidas, entendiéndose hacer referencia al ejemplar más actual recibido.)

CANJE DE PUBLICACIONES:

"EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN"

Sección HEMEROTECA Y CANJE — Paraguay 1657,

Buenos Aires (Capital Federal) — República Argentina.

LIBROS PARA LOS TRES NIVELES DE ESCOLARIDAD PRIMARIA

Seguidamente, se transcribe la nómina de la actualización de los libros seleccionados, para los diversos niveles de escolaridad primaria, por la Comisión Permanente de Textos Escolares y Libros de Cultura General del Consejo Nacional de Educación.

Grados primero y segundo

Historietas de animales: Los cuatro pollitos que perdieron su voz, de Julia Daroqui. - Edit. Sigmar.

Cuentos: El tren que perdió una rueda, de Concepción Roca. - Editorial Galera.

Cuentos de hadas: La escuela de las hadas, de Conrado Nalé Roxlo. Editorial Eudeba.

Vida infantil: El deshollinador, de Leónidas Barletta. - Editorial El Barrilete.

Cuentos jocosos: La vaca que comía margaritas, de Luz del Vado. - Editorial Betis.

Aventuras: Bim el burrito, de Albert Lamorisse y J. Prévert. - Editorial Maucci S. L.

Información interesante: Pío - Pío, de M. N. Artigas. - Editorial La Galera.

Naturaleza: Un renacuajo en la escuela, de María O. Ollé. - Editorial La Galera.

Dramatización: Los tres chivitos, de José G. Huertas (del libro Cedazo). - Editorial La Obra.

Vida de animales: Memorias de un gorrión, de Manuela Mur. - Editorial D'Accurzio.

Canciones de cuna: (folklore). Recopilación de cantares populares, de Juan A. Carrizo. Capítulo correspondiente a rondas y canciones infantiles. - Edit. Ministerio de Educación de Buenos Aires.

GRADOS DE TERCERO A QUINTO

Cuentos de hadas: Cuentos de hadas de los mares del Sur, de Sherrod y Thayer.

Vida infantil: Los cuentos del tío Arles, de Leonor S. de Lottermoser. Ed. L.

Aventura y heroismo: Los náufragos del Liguria, de Emilio Salgari.

Caballería: El juglar del Cid, de Aguirre Bellver. Ed. Doncel.

Historia de animales: Aventuras de Juancho el Zorro, de Fausto Burgos.

Humorismo: El doctor Sabelotodo, de los Hermanos Grimm.

Información interesante: Mineros del espacio, de Alan F. Nourse. Ed. Molino.

Naturaleza: Pájaros americanos, de H. Patrick. Ed. Peuser.

Dramatización: Insuficiente, conducta mala, de Jorge Tidone. Ed. del autor.

Poesía: Las torres de Nuremberg, de José S. Tallon. Ed. Kapelusz.

GRADOS DE QUINTO A SEPTIMO

Aventuras: Criollo, de Beatriz Gallardo de Ordoñez. Ed. Guadalupe.

Descripción: Confín de viento y sal - Carboncito de Río Turbio. A Monfort. T. G. Laflor.

Dramatización: Sancho en la Insula, de Retablo Jovial, de Alejandro Casona.

Caballería: Dios lo quiera, de Amalia Pacheco. Edición de la autora.

Fantástico: 220 días en una nave sideral, de Jorge Martinov. Ed. El Barrilete.

Biografías y temas históricos: Ramo de cuentos, de Hans C. Andersen. Ed. Hachette.

Información interesante: Michel y el ciervo, de Jean Lazare. Colección "La vuelta al mundo". Ed. Ayma, S. A.

Humorismo: Por un piojo, de Luis Coloma.

Naturaleza: Gogo el pingüino, de C. Bernard Kuttey.

Vida infantil: Las niñas modelo, de la Condesa de Segur.

Poesía: 100 cuentos en verso, de Germán Berdiales. Ed. La Obra.

Folklore: Cuentos de Mama Vieja, de Lidia Rosalía de Jijena Sánchez.

COMISION PERMANENTE DE TEXTOS ESCOLARES Y LIBROS DE CULTURA GENERAL

BIBLIOGRAFIA PARA EL MAESTRO

HISTORIA DE LA LITERATURA INFANTIL ESPAÑOLA, de Carmen Bravo Villasante. Ed. Revista de Occidente (Madrid).

Contenido: La literatura infantil desde la Edad Media. Las primeras publicaciones periódicas infantiles. La influencia extranjera. Folklore y poesía infantil. El nuevo concepto de la litetratura infantil. Libros de aventuras, viajes, historia y biografías. Autores actuales: españoles y americanos. Literatura didáctica. Teatro para niños. Prensa infantil. Aplicación teórica.

LOS LIBROS, LOS NIÑOS Y LOS HOMBRES, de Paul Hazard. Ed. Juventud.

Contenido: El olvido de la literatura infantil. Cómo se constituye la misma. La superioridad del Norte sobre el Mediodía. Los caracteres nacionales a través de Italia, Francia, Inglaterra y otros países. El contenido humano de la literatura infantil. Aplicación teórica.

EL CUENTO Y SU HORA, de José Guillermo Huertas. Ed. La Obra (Buenos Aires).

Contenido: Conceptos y antecedentes internacionales de la literatura infantil. La hora del cuento. Su incorporación a diez métodos modernos. Sus aspectos didácticos. Aplicación en la escuela. Grupo auditor, grupo lector y grupo colaborador. Cuento y lenguaje. La biblioteca del aula. Preparación del narrador. Formas de narración. Lecturas, debates, juicios, análisis. Teatro. Ilustraciones plásticas y musicales. Aplicación teórica y práctica.

LECTURAS ACONSEJABLES

Primer Nivel

Cuentos para jugar, de Carlos Joaquín Durán. Ed. Estrada. Son cuatro títulos:

Nicolás Trompeta; Marceleste en el mar; Juan Ovejero; Mariflor y la semillita.

El globo de papel, de Elisa Vives de Fábregas. Ed. La Galera.

El rey que perdió los globos, de Syria Poletti. Ed. Vigil.

Brillante, el tren que salvó a una vaca, de María A. Ollé. Ed. La Galera.

Historia de un tomate paliducho, de Vázquez Vigo· Ed. Doncel.

La princesita que pedía la luna, de E. Farjeon.

Los duendes del bosque, de Leónidas Barletta. Ed. Kapelusz.
Panchita, de José Luis Cárdenas. Ed. Karest.
Torre de cubos, de Laura Debetach. Ed. Farina.

Segundo Nivel

Candilejas infantiles, de Inés M. A. Zarri y Atilio Veronelli. Editorial Kapelusz.

Cuentos de la abuela, de Estela L. de Lacau. Ed. Fabril.
Cuentos y leyendas populares, de Berta V. de Battini. Ed. Consejo Nacional de Educación.

El abeto valiente, de Jorge Cots. Ed. La Galera.
El niño poeta, de Arturo Capdevila. Ed. Atlántida (B. Billiken).
Los Granaderos de la Libertad, de C. Fagnilli Fuentes. Ed. Atlántida.
Manuel Belgrano, de A. Larrán de Verre. Ed. Atlántida.
Papelucho en la clínica, de Marcela Paz.
Sadako quiere vivir, de Karl Ruxkner. Ed. Anaya.
Shora y las cigüeñas, de Meindert de Jong. Ed. Anaya.
Cuentos daneses, de Hans Ch. Andersen: La sirenita; La reina de las nieves; Tesoro dorado; El ruiseñor; Los cisnes salvajes; La niña que caminaba sobre el pan; El conejo.

Tercer Nivel

Carboncito de Río Turbio, de A. Monfort. Ed. T. G. Laflor.
Sol y lluvia, de Haldée M. Ghio.
Historia de las armas y de los soldados, de Dominique Halévy. Editorial El Ateneo.
Historia de los exploradores, de Michel Lacre y Louis Sabatie. Editorial El Ateneo.
Los aventureros del uranio, de L. Monchieri.
Peter Pan y Wendy, de J. M. Barrie. Ed. Juventud.
Thunda, el búfalo, de C. Bernard Rutley.
Colección "La vuelta al mundo", Ed. Ayma S. A.:
Tony y el canguro, de Jean Ollivier.
Guillermo y el armadillo, de Guy Lamarque.
Olaf y el zorro, de Agnes de Noblet.
El gatito de Johnny Smith, de Guy Lamarque.
Jhao y su mona, de Tony van Nhiem.
Niko y su mula, de Agnes de Noblet.
Nam y el pez, de Tony van Nhiem.
Michel y el ciervo, de Jean Lazare.

BUZON DEL MAGISTERIO

EL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACION RESPONDE EN ESTA PAGINA, LAS CONSULTAS DE LOS DOCENTES

GREMIOS DOCENTES

El señor Rodolfo Arriola, nos solicita información acerca de las agremiaciones docentes que existen en este momento, puesto que desea conocer las finalidades de las mismas y las distintas posibilidades y/o actividades que ofrecen.

— Responderemos a su pregunta objetivamente. El **Acuerdo Nacional de Nucleamientos Docentes,** es una especie de Federación de los gremios que agrupan a maestros y profesores, constituído por las siguientes asociaciones: **Confederación Argentina de Maestros y Profesores** (CAMYP), de la Avenida de Mayo 953, Capital Federal. **Comisión Coordinadora Intersindical Docente,** de Montevideo 681. En la misma dirección, funcionan la **Unión de Maestros Primarios,** y la **Asociación de Maestros Suplentes y Aspirantes a la Docencia.** Por su parte, la **Confederación General de Educadores de la República Argentina** (CGERA), agrupa a la mayoría de las entidades docentes del interior del país. Otras asociaciones gremiales, son: **Federación de Agrupaciones Gremiales de Educadores** (FAGE), Paraguay 935. **Asociación de Maestros de Enseñanza Práctica** (AMEP), Montevideo 681. **Sindicato Argentino de Docentes Particulares; Federación de Educadores Bonaerenses Domingo Faustino Sarmiento** (FEB) calle 48, número 632, La Plata. **Movimiento Sindical Docente,** Agüero 2148, Capital Federal. **Asociación Unificadora de Educadores de la Capital Federal; Sindicato de Educadores Argentinos** (SEA), Deán Funes 980. **Agrupación Gremial de Educadores de** Buenos Aires, San Juan 3893.

Ciertamente, en las distintas provincias existen otras asociaciones y gremios que nuclean a distintos sectores de la docencia, con diversas preocupaciones por materias propias de su quehacer.

UN ESTIMULO CATAMARQUEÑO

Desde Catamarca, nos escribe una docente jubilada, que nos pide aparecer sólo como "**Una maestra agradecida**", quen tiene términos elogiosos para con los **Seminarios Regionales de Capacitación y Actualización Docente**, que, con los auspicios de la O.E.A., organizara el Consejo Nacional de Educación, en distintos centros apropiados, de la Capital Federal y el interior del país. Trascribimos párrafos de la estimulante carta de la citada docente, agradeciendo, naturalmente, los conceptos vertidos, que nos revelan el eco que la acción emprendida encuentra: "**En lo que respecta al realizado en mi querida Catamarca** nos dice —**aún perduran sus ecos y, en las reuniones el tema Seminario no se agota, ni agota. La presencia de los señores Presidente y Vicepresidente del Consejo Nacional de Educación, y de otros dignos funcionarios, lo jerarquizaron, significando un acercamiento siempre anhelado para los educadores catamarqueños; y destaco el gesto de dichas autoridades, que aceptaron discutir frente a frente, con los propios interesados, los problemas educativos.**" Nuestra corresponsal, destaca que el equipo que participó en las discusiones, estuvo integrado por especialistas de jerarquía, que conquistó la adhesión de los asistentes a las reuniones, quienes aceptaron llevar a la práctica de la mejor forma posible, las recomendaciones surgidas de la reunión.

Los conceptos de la maestra catamarqueña —cuyo afán de guardar su nombre en el anónimo, enaltece su misiva— nos compromete aún más, para futuros esfuerzos.

QUIENES DESEEN FORMULAR CONSULTAS, DEBEN DIRIGIR SU CORRESPONDENCIA A:

SECCION "**BUZON DEL MAGISTERIO**"

REVISTA "**EL MONITOR DE LA EDUCACION COMUN**"

PIZZURNO 935 — **CAPITAL FEDERAL**

El presente Nº 942 de "EL MONITOR de la Educación Común", ha sido impreso en la Escuela Nacional de Educación Técnica Nº 31, "Armada Argentina", Pedro de Mendoza 1777, Buenos Aires mediante convenio entre el Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Educación Técnica